SÉRIE ENSINO DE SOCIOLOGIA

Dicionário do Ensino de Sociologia

ANTONIO ALBERTO BRUNETTA
CRISTIANO DAS NEVES BODART
MARCELO PINHEIRO CIGALES
ORGANIZADORES

ANTONIO ALBERTO BRUNETTA é doutor em Ciências Sociais (FCLAr/UNESP); professor do Departamento de Metodologia de Ensino e diretor do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC).

CRISTIANO DAS NEVES BODART é doutor em Sociologia (USP); professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); vice-presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) .

MARCELO PINHEIRO CIGALES é doutor em Sociologia Política (UFSC); professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (SOL/UnB); membro do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez (UnB).

Chega em boa hora este dicionário desenhado para cobrir pesquisas sobre ensino de Sociologia no Brasil. Quando uma questão ganha espaço público de acentuada visibilidade, muitas vezes não se dá atenção à história de sua própria constituição. Desde a aprovação da Lei nº 11.684/2008, tornando obrigatórias as disciplinas de Sociologia e de Filosofia no ensino médio, houve grande movimentação acadêmica, política e midiática a respeito dessa obrigatoriedade. O presente prevaleceu sobre sua história pregressa, deslocando o debate da dimensão acadêmica para a disputa política entre indivíduos ou instituições.

Uma vez aprovada, a lei fomentou a entrada em cena de centenas de profissionais, expondo as dificuldades sentidas pelos jovens professores. Responsabilidade e compromisso com a educação ocuparam os autores desta publicação de apoio inestimável para docentes e cientistas sociais. Conceitos e história do ensino da Sociologia no Brasil em perspectiva ampliada com conhecimentos de Antropologia e Ciência Política são ferramentas de apoio, minimizando o isolamento e a insegurança tantas vezes subestimados na prática docente. A construção desse campo de conhecimento e suas traduções didáticas são inquietações permanentes de todos os envolvidos na docência. Os autores são também afetados por essas inquietações e, por isso, parceiros privilegiados de todos os que se beneficiarão deste dicionário.

Helena Bomeny, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

DICIONÁRIO do ENSINO de SOCIOLOGIA

#DitaduraNuncaMais

Antonio Alberto Brunetta
Cristiano das Neves Bodart
Marcelo Pinheiro Cigales
(Organizadores)

DICIONÁRIO do ENSINO de SOCIOLOGIA

1ª edição

Maceió-AL
Editora Café com Sociologia
2020

Copyright © Editora Café com Sociologia LTDA, 2020.
1ª edição – 2020

Normatização e edição: Os organizadores
Diagramação: Cristiano das Neves Bodart
Capa: Cristiano das Neves Bodart
Revisão: Letícia Santos Rodrigues
Tiragem: 600 exemplares
Realização: Editora Café com Sociologia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)

B895d **Brunetta**, Antonio Alberto (org.) et al.

Dicionário do Ensino de Sociologia / Organizadores: Antonio Alberto Brunetta, Cristiano das Neves Bodart e Marcelo Pinheiro Cigales; Prefácio de Carlos Benedito Martins.--1. ed. - Maceió, AL : Editora Café com Sociologia, 2020.

ISBN 978-65-87600-00-0

1. Ciências Sociais. 2. Ensino Médio. 3. Filosofia. 4. Prática Docente. 5. Sociologia. I. Título. II. Assunto.
III. Brunetta, Antonio Alberto. IV. Bodart, Cristiano das Neves. V. Cigales, Marcelo Pinheiro.

CDD 301.03
20-30282001 **CDU 316(038)**

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO
1. Dicionários e enciclopédias de sociologia.
2. Sociologia (dicionários).

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8 8846

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRUNETTA, Antonio Alberto (org.); **BODART**, Cristiano das Neves (org.); **CIGALES**, Marcelo Pinheiro (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

Editora Café com Sociologia
CNPJ: 32.792.172/0001-31
Rua Manoel Fernandes da Silva, n. 23,
Quadra E, Tabuleiro dos Martins
Maceió-Alagoas
CEP. 57081011

Todos os direitos reservados.
É proibida a reprodução deste livro para fins comerciais sem prévia autorização da editora.

CONSELHO EDITORIAL

Presidente Cristiano das Neves Bodart
Vice-presidente Roniel Sampaio-Silva
Chefe Téc. Editorial Cassiane da C. Ramos Marchiori
César Alessandro Sagrillo Figueiredo
Fernanda Feijó
Thiago de Jesus Esteves
Thiago Ingrassia Pereira

CONSELHO CIENTÍFICO[1]

Agnes Cruz de Souza
Alexandre Fraga
Alexandre Jeronimo Correia Lima
Amaro Xavier Braga Jr
Amurabi Oliveira
Ana Lucia Lucas Martins
Ana Martina Baron Engerroff
Anita Handfas
Antonio Alberto Brunetta
Bruno José Rodrigues Durães
Camila Ferreira da Silva
Celia Elizabete Caregnato
César Alessandro S. Figueiredo
Cristiano das Neves Bodart
Daniel Gustavo Mocelin
Danyelle Nilin Gonçalves
David Gonçalves Soares
Debora Cristina Goulart
Eduardo Carvalho Ferreira
Evelina Antunes
Fagner Carniel
Fátima Ivone de Oliveira Ferreira
Fernanda Feijó
Graziele Ramos Schweig
Ivan Fontes Barbosa
Joana Röwer
Jorge Luiz da Cunha
José Marciano Monteiro
Josefa Alexandrina da Silva
Juarez Lopes de Carvalho Filho
Júlia Polessa Maçaira
Leandro Raizer
Lígia Wilhelms Eras
Lucinéia Scremin Martins
Luiza Helena Pereira
Marcelo Pinheiro Cigales
Naiara Dal Molin
Nelson Tomazi
Nildo Vianna
Radamés Rogério
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Ricardo Cesar Rocha da Costa
Ricardo Colturato Festi
Rogéria Martins
Rogerio Mendes de Lima
Sayonara de A. Gonçalves Leal
Simone Meucci
Stefan Klein
Thiago Esteves
Thiago Ingrassia Pereira
Thiago Matiolli
Vinícius Carvalho Lima

---

[1] **Anonimato e avaliação cega por pares:** todos os verbetes foram submetidos à avaliação cega dupla por pares.

APOIADORES

ARS ET SCIENTIA
UFSC

UnB

ABECS
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

SUMÁRIO

I

L

M

N

PREFÁCIO

A Sociologia em movimento,

Ao longo de sua trajetória, a Sociologia enquanto disciplina se deparou de forma incessante com uma realidade social viva, complexa, intricada e em constante fluxo de transformação. A pertinência científica e intelectual da Sociologia repousa na sua capacidade recorrente de incorporar e analisar novos objetos de investigação que surgem na dinâmica da vida social e, ao mesmo tempo, na sua predisposição para repensar continuamente seus procedimentos teóricos e metodológicos. No momento presente, mais uma vez, a Sociologia encontra-se diante de profundas transformações culturais, socioeconômicas, políticas e ambientais que perpassam, em ritmos diferentes, diversas sociedades nacionais. O conteúdo e alcance dessas mudanças têm reverberado direta e/ou indiretamente nas abordagens teóricas e nos temas de investigação que vêm sendo explorados pelos pesquisadores no contexto atual da produção do conhecimento sociológico, impulsionando a Sociologia a revisar a pertinência dos objetos de investigação que vêm merecendo sua atenção e os procedimentos teóricos e metodológicos utilizados. Ao lado dessas mudanças, consta-se também a descentralização da produção da Sociologia no plano internacional, uma vez que, durante a fase inicial de desenvolvimento da disciplina, as instituições de ensino, pesquisa e sua produção esteve localizada em certos países.

Gradativamente, a Sociologia se alastrou em escala mundial, através da criação de centros de ensino e pesquisa em vários países, dando origem à formação de um campo complexo, com suas estruturas próprias de poder, no interior do qual ocorre um processo de disputa entre diversas sociologias nacionais, com vistas a obter reconhecimento e legitimidade acadêmica. Nas últimas décadas, o campo transnacional da Sociologia adquiriu maior tessitura empírica por meio de um intenso fluxo de mobilidade acadêmica de pesquisadores oriundos de distintas partes do mundo.

A existência desse campo foi revigorada através do incremento de intercâmbio de informações a respeito da disciplina e de áreas conexas que se estendem além das fronteiras nacionais, por meio de constituição de redes internacionais de pesquisa, pela intensa circulação mundial de periódicos internacionais, bem como pela proliferação de simpósios internacionais que contam com a participação de sociólogos provenientes dos cinco continentes.

A intensificação do processo de internacionalização da Sociologia ao lado da magnitude das transformações que estão ocorrendo nas sociedades contemporâneas têm impulsionado diversas sociologias nacionais, situadas tanto em centros hegemônicos como em polos emergentes da disciplina, a se repensar sociologicamente seus *modus operandi*. Nessa direção, tem surgido uma ampla produção de trabalhos realizados por sociólogos situados em diversos países, procurando refletir a respeito de suas sociologias diante dos desafios colocados pela envergadura das mudanças sociais que estão em curso, bem como a propósito dos obstáculos e/ou das possibilidades de inserção e de conquista de visibilidade e legitimidade de suas respectivas sociologias no campo internacional.

Nesse sentido, seria oportuno mencionar brevemente os trabalhos realizados por sociólogos como Sujata Patel (Índia), Didier Demazière e Catherine Paradeise (França), Uri Ram (Israel), Li Peilin e Hon Fai Chen (China), Andrea Cossu e Matteo Bortolini (Itália), Stephen Turner (Estados Unidos), Fernanda Beigel (América Latina), Alejandro Blanco (Argentina), Sari Hanafi (Palestina), Koto Yosuke (Japão), Emma Porio (Filipinas), Ali Akbar Mahdi (Irã) e vários outros. Deve-se também destacar a existência de um volume expressivo de artigos que refletem sobre o impacto dessas transformações no debate sociológico, publicados em periódicos como *Current Sociology* e *International Sociology*, entre outros.

As Diretorias da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), durante o período de 2015 a 2017 e de 2017 a 2019, assumiram como uma de suas tarefas intelectuais o compromisso de impulsionar a realização de uma série de trabalhos sobre a produção intelectual da Sociologia realizada no Brasil, bem como a respeito das atividades de ensino da disciplina nos seus diversos níveis diante do quadro delineado anteriormente. Apesar da existência de trabalhos significativos a respeito do campo da Sociologia

no Brasil, a SBS atribui a si a responsabilidade de aprofundar essa prospecção, levando em consideração também determinadas mudanças institucionais significativas ocorridas no campo universitário no país, dentre as quais a expansão dos programas de pós-graduação em Sociologia nas últimas décadas e de seus impactos na produção da disciplina. Nessa esteira, foram publicados dois volumes de um balanço da produção de determinadas áreas temáticas da Sociologia realizada no país. Esse balanço foi feito por acadêmicos que integram uma nova geração de cientistas sociais, denominada "Sociologia Brasileira Hoje", organizada por Carlos Benedito Martins e Sergio Miceli. Na medida em que a Sociologia no Brasil mantém um diálogo com distintas tradições teóricas produzidas em outros países, buscando repensar sua pertinência explicativa para a investigação diante das transformações que estão ocorrendo nas sociedades contemporâneas, foi também publicado o livro *Teoria Sociológica Contemporânea: autores e perspectivas*, organizado por Carlos Benedito Martins e Carlos Eduardo Sell. As Diretorias da SBS no período assinalado, visando alargar um balanço a respeito da produção recente da Sociologia brasileira, solicitou que cada Grupo de Trabalho (GT) da SBS elaborasse um trabalho de autorreflexão sociológica sobre sua própria produção diante dos desafios esboçados anteriormente, indicando suas potencialidades acadêmicas e identificando eventuais lacunas teóricas e metodológicas. Alguns desses trabalhos reflexivos foram publicados na *Revista Brasileira de Sociologia*. Ao lado dessa revisão da produção da Sociologia realizada no país, a pauta de trabalho das Diretorias da SBS no período mencionado efetuou também estudos acerca do ensino da Sociologia na educação básica e na graduação. Dessa forma, foram publicados os livros *A Sociologia na educação básica*, organizado por Ileizi Fiorelli Silva e Danyelle Nilin Gonçalves, e também *Ensino de Sociologia na graduação: perspectivas e desafios*, organizado por Helena Bomeny. Seria oportuno mencionar que, além disso, o GT "Ensino de Sociologia" da SBS tem reunido pesquisadores nos seus congressos desde 2005, de forma ininterrupta. Esse GT tem desempenhado um papel importante na medida em que contribuiu para introduzir nas linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação de Sociologia e Ciências Sociais a importância de abordar sociologicamente a questão da formação de futuros docentes com vistas à sua atuação no ensino médio.

A presente edição do *Dicionário do Ensino de Sociologia* insere-se também, em larga medida, no movimento coletivo levado a cabo pelos praticantes da disciplina no país, visando refletir e analisar criticamente sua produção intelectual, (re)avaliar constantemente a pertinência da utilização dos quadros teóricos correntes da disciplina em suas pesquisas, assim como examinar as atividades de ensino nos diversos níveis. Trata-se de um trabalho oportuno, que visa fortalecer o ensino de Sociologia através da apresentação meticulosa de um conjunto de termos e conceitos utilizados pelos pesquisadores e professores do ensino de Sociologia no Brasil, bem como divulgar pesquisas a respeito do ensino da Sociologia que vêm sendo feitas tanto no espaço internacional da disciplina quanto no plano nacional. A realização deste dicionário contou com a participação de mais de 80 docentes, que possuem alta qualificação acadêmica na Sociologia e que atuam em diversas instituições universitárias localizadas em várias regiões do Brasil. Chama a atenção na elaboração deste trabalho a participação numerosa de uma nova geração de cientistas sociais que têm dedicado parte significativa de suas atividades para as questões do ensino da Sociologia, no entanto, sem se abster do encargo da realização do trabalho de pesquisa. Num momento em que as universidades e as agências de fomento em várias partes do mundo priorizam e valorizam material e simbolicamente a atividade de pesquisa, colocando enquanto tendência, em segundo plano, as atividades de ensino – e o Brasil caminha nessa mesma direção –, não deixa de ser louvável que um grupo de docentes do país, através deste trabalho, reiterem a centralidade do ensino no processo de formação intelectual dos cientistas sociais. Este trabalho oferece uma contribuição importante para recolocar a questão das relações recíprocas entre as atividades de ensino e de pesquisa, na medida em que fornece elementos para salientar que um ensino de qualidade constituiu condição fundamental para a formação acadêmica de pesquisadores em Sociologia, ao mesmo tempo que a pesquisa voltada para o ensino da Sociologia constitui uma exigência indispensável para aprimorar a formação intelectual de pesquisadores nessa disciplina.

A publicação do *Dicionário do Ensino de Sociologia* surge num momento oportuno no qual ocorre um movimento de expansão do ensino de Sociologia em todos os níveis e uma significativa ampliação de um público composto por alunos, professores e pesquisadores que desenvolvem suas

ações nesse espaço. Os dados existentes demonstram que nas últimas três décadas ocorreu uma expansão da oferta dos cursos de Ciências Sociais ou de Sociologia no país na graduação, atingindo, no ano de 2017, a soma de 251 cursos. Ao mesmo tempo, a pós-graduação em Ciências Sociais também expandiu fortemente. Em 1998, existiam 2.624 alunos matriculados nas áreas de Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Esse número cresceu gradativamente em 20 anos, chegando a 8.435 discentes em 2018. A Sociologia se destaca como a disciplina com o maior número de matriculados, contando com 1.684 mestrandos e 1.969 doutorandos naquele ano. Entre os anos de 2006 a 2016, foram defendidas nas três áreas um total de 4.792 teses, sendo que a Sociologia contribuiu com 72% desse total. Vale lembrar que os programas de pós-graduação em Sociologia se expandiram por todas as regiões do país, num vertiginoso processo de descentralização na oferta desse nível de formação, que esteve durante um período anterior localizado sobretudo na região Sudeste do país.

A edição do *Dicionário do Ensino de Sociologia* insere-se também no contexto da introdução do ensino de Sociologia no nível médio que, depois de um longo e tortuoso processo de décadas de lutas visando sua institucionalização, desencadeadas por docentes e associações profissionais e estudantes, após idas e vindas, as disciplinas de Filosofia e Sociologia foram incluídas no ensino médio em caráter obrigatório, através da Resolução nº 04 do Conselho Nacional de Educação, sancionada pela Lei nº 11.684, aprovada pelo Congresso Nacional em 2008. Nessa esteira, a qualificação do corpo docente tornou-se uma questão premente a ser enfrentada, o que, num primeiro momento, propiciou a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que envolve professores da rede básica, do ensino superior e alunos licenciandos em Ciências Sociais e demais licenciaturas. Num período mais recente, a Lei também impulsionou a criação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), que reúne nove instituições e oferece gratuitamente o curso de mestrado *stricto sensu* para professores que atuam na rede básica de ensino. Nesse contexto, a presença obrigatória da Sociologia no ensino médio ensejou a realização de vários trabalhos explorando distintas dimensões sociológicas desse novo fenômeno. Esses trabalhos assumiram diferentes formatos, em dissertações e teses, artigos e organização de dossiês. A discussão das Ciências Sociais como objeto de ensino

foi introduzida no interior da Sociedade Brasileira de Sociologia que, desde 2009, passou a organizar o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb) e, desde então, se transformou num epicentro desse debate, que penetrou em praticamente todas as instituições que oferecem cursos de Sociologia nos diferentes níveis de ensino, propiciando a formação de redes de pesquisadores voltados para essa temática. Dessa forma, a publicação do *Dicionário do Ensino de Sociologia* representa uma contribuição relevante para a prática profissional da Sociologia ao disponibilizar para professores e pesquisadores um acervo de conhecimentos de saberes docentes, através dos verbetes selecionados.

Num trabalho publicado em 1951, Florestan Fernandes salientava que para ele não existia uma Sociologia da Educação, mas sim uma análise da educação realizada pela Sociologia, raciocínio este que poderia, de certa forma, ser estendido a outros objetos da vida social. Desde aquela época, a Sociologia, tanto realizada no plano internacional quanto nacional, caminhou num sentido contrário a essa observação, na medida em que seus praticantes procuraram estabelecer campos especializados de estudos, construindo barreiras entre diferentes áreas das Ciências Sociais e *ipso facto* essa tendência se alastrou na Sociologia, por meio da edificação de subcampos. Durante minha formação de doutorado em Sociologia, tive a oportunidade de frequentar durante cinco anos os *seminaires fermés* que Pierre Bourdieu ministrava na École des Haute Études en Sciences Sociales, em Paris. Um dos aspectos que destacava de forma recorrente nesses seminários era seu profundo distanciamento crítico com referência ao estabelecimento de fronteiras disciplinares, seja entre as Ciências Sociais, seja no interior da Sociologia. Salientava o caráter arbitrário com que comandava essas operações, motivadas, segundo sua avaliação, por estratégias de grupos e/ou indivíduos que visam estabelecer posição de micropoder acadêmico numa área determinada, a partir do qual reivindicam legislar sobre os direitos de entrada e modos de participação dos acadêmicos em um determinado campo temático. Para ele, esses procedimentos de demarcação de campos e ou subcampos careciam de sólidos argumentos teóricos e epistemológicos. Sua obra caminhou numa deliberada insubordinação disciplinar, movendo-se ora na Antropologia, ora na Ciência Política, ora na Sociologia, fato este que contribuiu para o interesse intelectual de diferentes áreas do conhecimento dos trabalhos realizados por ele.

Longe de reivindicar campos e/ou subcampos especializados na Sociologia, seus trabalhos demonstraram de forma convincente que os recursos teóricos e metodológicos acumulados pela Sociologia são suficientes por si mesmos para analisar uma ampla gama de objetos da realidade social, que foram abordados por ele, tais como cultura, educação, poder, dominação, intelectuais, religião, ciência, moda, esporte e vários outros. Creio que o legado da obra de Bourdieu nos alerta que, ao invés de se fechar e/ou tentar criar subcampos cada vez mais específicos no interior da Sociologia, devemos criar pontes intelectuais com outras Ciências Sociais, de modo a nos habilitar a compreender a magnitude das mudanças que estão ocorrendo no mundo contemporâneo e também repensar criticamente a agenda da Sociologia no país diante dessas mudanças, os problemas de pesquisa que têm nos mobilizado e as estratégias de comunicação que têm sido adotadas face a um público mais amplo.

Nesse sentido, o *Dicionário do Ensino de Sociologia* insere-se no campo da Sociologia, compreendido aqui no seu sentido amplo, e seu conteúdo lança luzes analíticas importantes para compreender a prática social que um conjunto de atores desenvolve ao ensinar e pesquisar nas universidades. Seria oportuno ressaltar que a inserção da Sociologia nas universidades, mas particularmente no ensino médio, constituiu um mecanismo importante para ampliar a sociedade brasileira, na medida em que os estudantes, eventualmente, podem divulgar e/ou transmitir para outros grupos sociais a perspectiva sociológica. A publicação do *Dicionário do Ensino de Sociologia* demostra que a Sociologia brasileira continua viva em pleno movimento, impelida pelos seus praticantes e que ela expressa sua disposição intelectual e social de manter um contínuo diálogo com as transformações do mundo contemporâneo e com a sociedade brasileira. Este trabalho surge num momento sombrio da política brasileira, que tem diante de si um governo que visa atentar contra as instituições democráticas conquistadas a duras penas após a Ditadura Militar, que tem orientado suas ações para desconstruir direitos sociais, especialmente de minorias, e que investe contra a diversidade sexual, promove uma política sinistra de destruição do meio ambiente, entre outras ações deletérias. No plano da cultura, demonstra um comportamento agressivo de desprezo pela ciência e pelas artes, nutre uma hostilidade visceral pelas universidades públicas, alimenta uma incansável campanha de descrédito das Ciências Humanas

e, em especial, da Sociologia. Cotidianamente, implementa ações para enfraquecer a pós-graduação nacional que, no seu processo de formação e institucionalização, contou com o esforço e a dedicação de gerações e gerações de professores e estudantes cujos resultados têm desempenhado um papel crucial na renovação da universidade brasileira, patrimônio da sociedade nacional. A Sociologia mostrou sua capacidade de resistência diante das brutalidades da Ditadura Militar. Neste momento, o ensino de Sociologia assume uma importância vital na sociedade brasileira, no sentido de fornecer e divulgar conhecimentos que possam contribuir para desmascarar preconceitos, irracionalidades, explicações rasteiras sobre uma infinidade de assuntos que proliferam nas redes sociais e invadem uma multiplicidade de diferentes espaços de sociabilidade. Ao procurar estabelecer um diálogo contínuo com a experiência dos indivíduos através de suas atividades de ensino e pesquisa, pode contribuir para que estes desnaturalizem diversas manifestações da vida social e adquiriram uma autonomia e independência de pensamento, de modo a compreenderem mais claramente as relações entre suas vidas privadas e o movimento da história.

Carlos Benedito Martins é professor titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília; Ex-presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia (2015-2017 e 2017-2019).

***

APRESENTAÇÃO

A publicação deste dicionário é resultado de um esforço de sistematização de uma vasta gama de conhecimentos produzidos nas últimas décadas em torno do ensino de Sociologia, dialogando com a larga tradição da Educação e da Sociologia. Esta obra, fomentada pelo contexto recente de ampliação das pesquisas sobre o ensino de Sociologia e do número de cursos de licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia, buscou agregar os principais pesquisadores do país que se dedicam ao tema em questão, num esforço de síntese que julgamos colaborativo ao avanço do subcampo da pesquisa do ensino de Sociologia.

O contexto que fomenta a elaboração deste dicionário nos remete à concretização de ações científicas e educacionais ocorridas com maior intensidade a partir da Lei Federal nº 11.684, de 2008, que tornou as disciplinas de Sociologia e Filosofia obrigatórias no currículo da educação básica. É certo que a mobilização da comunidade acadêmico-científica das Ciências Sociais vinha ocorrendo desde a década de 1980 para que os conteúdos sociológicos estivessem presentes na formação educacional básica brasileira, mas as condições objetivas de aprovação da lei em âmbito nacional efetivam-se décadas mais tarde, quando do encontro entre a luta pautada pela comunidade sindical, acadêmica e escolar para o retorno da Sociologia, com ganhos progressistas de expansão e investimento no cenário político educacional.

Passada a primeira década de obrigatoriedade da Sociologia nos currículos do ensino médio (2008-2018), galgamos diversas conquistas de valorização da licenciatura em Ciências Sociais. Ensaia-se uma institucionalização da licenciatura, marcada por três elementos observáveis: a) ampliação, por força da lei, do mercado de trabalho; b) a maior profissionalização; e c) o investimento das agências de fomento.

Com relação ao mercado de trabalho, a reintrodução da Sociologia nos currículos escolares trouxe um horizonte aos estudantes das Ciências Sociais, uma vez que se ampliaram as oportunidades de trabalho na

área, fato decorrente do baixo número de profissionais habilitados a lecionar Sociologia e da ampliação da demanda por professores da área. Num primeiro momento, parte da comunidade acadêmica e os professores do ensino médio notaram as dificuldades de uma disciplina escolar com pouca carga horária no currículo, com ausências de metodologias de ensino consolidadas e diante da precarização do trabalho docente. Posteriormente, a compreensão desse cenário acarretou no desenvolvimento de ações no âmbito acadêmico e escolar que fortaleceram a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) com a criação de encontros acadêmicos, laboratórios de ensino, cursos de extensão, de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) e materiais didáticos, bem como na ampliação de pesquisas, ações que resultaram na promoção do desenvolvimento de um campo do ensino de Sociologia e um subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia.

Tal esforço desenvolveu-se em paralelo ao que denominamos de "profissionalização da área", caracterizada principalmente pela criação de novos cursos de graduação e pós-graduação no Brasil, que impacta também as Ciências Sociais/Sociologia com a habilitação em licenciatura – de 73 cursos, em 1988, para 251, em 2017. Esse crescimento ocorreu em paralelo à reintrodução da disciplina na educação básica, assim como dos programas governamentais de fomento à expansão do ensino superior e de acesso e permanência dos estudantes nas universidades/faculdades, tais como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que geraram impactos quantitativos, embora insuficientes para atender à demanda existente em diversas áreas, incluindo as demandas por formação de professores de Sociologia. Embora tenhamos que reconhecer que os efeitos dessa política de profissionalização tenha explicado a ampliação do número de formados(as) em um curso que historicamente apresentava elevada evasão, no âmbito da política educacional, que revisitou as diretrizes dos cursos de licenciatura, identificamos impactos qualitativos, que buscaram: a) fortalecer sua identidade enquanto espaço de formação de professores-pesquisadores, distanciando-se, em certa medida, da histórica função de

complementação do bacharelado; b) estipular carga horária mínima para a realização dos estágios supervisionados e incentivar a pesquisa como norteadora do processo de planejamento didático.

Destacamos ainda o papel das agências de fomento no fortalecimento da comunidade acadêmica, científica e escolar da área, com a entrada da disciplina no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), estando presente nas três edições (2012, 2015 e 2018) e mobilizando uma rede de autores, revisores e avaliadores, de modo a impactar milhões de jovens estudantes do ensino médio através do acesso aos conhecimentos sociológicos por meio dos livros didáticos; e também por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e da Residência Pedagógica (RP), que viabilizaram milhares de bolsas para alunos da graduação, professores da escola básica e coordenadores dos cursos de graduação. Tais agências de fomento alavancaram o ensino de Sociologia de forma inédita no país, bem como o interesse pelo campo do ensino de Sociologia.

Tais avanços também são marcados por rupturas e entraves no campo político e educacional, sobretudo pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) via Medida Provisória (MP nº 746/2016); pela Proposta de Emenda Constitucional (nº 55/2016) do teto de "gastos", que estipula um limite para os investimentos em serviços públicos, incluindo a educação, e pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfraquece a disciplinaridade da Sociologia na educação básica. Esses desafios reforçam nosso compromisso, enquanto pesquisadores(as) da área, de continuar pautando a existência do ensino de Sociologia vinculado a um projeto mais amplo de educação pública, crítica e de qualidade, que proporcione uma sociedade menos desigual e mais justa.

Dado esse contexto, o presente dicionário tem por objetivo contribuir para o fortalecimento do subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia a partir do reconhecimento de duas premências: a) ampliação da rede de pesquisadores(as) especialistas na temática em questão; b) carência de uma obra que sintetize o subcampo, que situe os futuros pesquisadores quanto ao estado da arte e que aponte novos horizontes de pesquisa.

Destacamos que o projeto é caracterizado pela relação entre a Sociologia e a Educação e congrega pesquisadores de diversas regiões do país, de diferentes instituições e gerações, mobilizados(as) para analisar o ensino de Sociologia frente aos temas de pesquisa consolidados e emergentes. Além de reunir 82 pesquisadores(as), representando 49 instituições de ensino superior, técnico e médio, o dicionário apresenta 85 verbetes e se coloca como possível referência básica a ser incorporada aos componentes curriculares dos cursos de formação docente em Ciências Sociais/Sociologia, uma vez que aborda temáticas voltadas para conteúdos teóricos, metodológicos e didáticos da disciplina. Esperamos também que esta obra possa se constituir como uma ferramenta colaborativa na orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que tomam o ensino das Ciências Sociais como objeto de pesquisa, em nível de graduação ou pós-graduação (mestrado e doutorado).

Ainda que longe de exaurir os temas já pesquisados face ao ensino de Sociologia, este livro de verbetes possibilita aos leitores: a) vislumbrar variadas agendas de pesquisas, b) conhecer diversas temáticas que vêm sendo exploradas enquanto objetos de pesquisas; c) tomar conhecimento de parte significativa do corpo de pesquisadores do subcampo do ensino de Sociologia e; d) acessar uma ampla lista de referências bibliográficas que fundamentam as investigações já realizadas ou em curso.

Passando da análise do contexto mais amplo para o relato de experiência sobre os meandros de sua elaboração, destacamos que, em outubro de 2019, quando sequer imaginávamos a crise engendrada pela pandemia do COVID-19, nos reunimos por videoconferência para escrever e debater o projeto. Primeiramente, nosso desafio consistiu na definição de dicionário, visto as terminologias variadas, tais como "livro de verbetes", "glossário", "vocabulário", entre outros; e tivemos, nós também, que recorrer a dicionários para então nos sentirmos seguros em utilizar essa nomenclatura, pois, no geral, dicionário dá conta de uma compilação de termos, suas definições, referências e outras informações.

Nosso desafio foi além, dado que nos inquietava o desejo por elaborar uma obra completa concomitante à necessidade de objetivarmos o que de fato poderia ser feito. Zelar pela qualidade foi também nos

preocuparmos com a efetiva contribuição que a obra traria. Nesse sentido, três perspectivas foram cotejadas incialmente: Dicionário da didática do ensino de Sociologia; Dicionário da epistemologia do ensino de Sociologia; e Dicionário da pesquisa do ensino de Sociologia. Ambicionávamos dar conta das três dimensões por entendermos que seriam imprescindíveis para a completude da obra. Todavia, considerando seu caráter inaugural e a diversidade de relações entre os 82 autores do verbete com o subcampo, optamos por adotar como central a noção de "Dicionário da pesquisa de ensino de Sociologia".

Entre as razões para tal escolha pesou o fato de que, ao reunirmos as contribuições das pesquisas no subcampo, estaríamos, em grande medida, representando a historicidade desse conhecimento, portanto, incluindo uma parcela de sua epistemologia própria. Com duas dimensões atendidas, nos restou aguardar que as contribuições didáticas surgissem no ensejo de alguns verbetes mais propensos a essa dimensão; sobretudo, nos fiamos na compreensão de que teoria e prática são dimensões inseparáveis do fazer docente.

Outra decisão fundamental esteve relacionada ao processo de escolha dos verbetes. Não foi tarefa simples, visto que as temáticas por vezes se cruzavam, as *expertises* dos(as) autores(as) diziam respeito a mais de uma temática, ou ainda, dispúnhamos de mais de um especialista para o mesmo tema. Outra dificuldade coincidiu com temáticas ainda pouco exploradas no subcampo, mas de inegável importância para o contexto escolar, a exemplo da Educação Inclusiva.

De todo modo, não se pode dizer que a seleção tenha sido por demais complicada, dada a existência de um nível considerável de interação entre os partícipes dessa rede de pesquisadores(as) do ensino da Sociologia, os quais regularmente se encontram em seminários regionais, congressos nacionais, bancas, organização de dossiês, entre tantas outras atividades acadêmicas. Do esforço em construir uma adequada relação verbete-autor(a), tivemos a rica e complexa oportunidade de dialogar com colegas de 49 instituições de ensino da educação básica e superior, das cinco regiões brasileiras e de diferentes gerações. Encontrar a unidade de propósito em meio à pluralidade de concepções teóri-

cas, linhas e campos de interesse de pesquisa nos animou profundamente diante da tarefa de continuar defendendo a permanência da Sociologia no currículo da educação básica e a integração ainda maior entre universidades e escolas.

Em novembro de 2019, utilizando formulário digital, encaminhamos o convite à participação e ficamos entusiasmados com o volume de aceites. Salvo aqueles casos em que a negativa dizia respeito a questões incontornáveis, tomamos a liberdade de, elegantemente, insistir na participação; isso por reconhecermos que a virtude e a projeção do subcampo ensino de Sociologia é a expressão do esforço de cada um(a) desses(as) pesquisadores(as) e é justamente por isso que registramos aqui a nossa gratidão também àqueles(as) que, por motivos alheios às suas vontades, não puderam participar da confecção da obra.

O que de fato se apresentou como um grande desafio foi definir a maneira pela qual um processo de revisão acadêmica dos verbetes seria realizado, uma vez que parte significativa de pesquisadores(as) do subcampo com a titulação de doutorado já estavam envolvidos(as) como autores(as). Dessa limitação derivou a iniciativa de promover a revisão entre pares, a qual foi realizada por meio de novo convite e formulário digital específico e para a qual contamos com a preciosa participação de mais de 50 autores(as)-revisores(as) que, de maneira anônima, emitiram pareceres às cegas, os quais contribuíram para o aprimoramento dos textos inicialmente elaborados. Assim, cada verbete foi avaliado por um autor(a)-revisor(a) e pelos organizadores do dicionário, de modo que todos os verbetes receberam, ao menos, dois pareceres.

É inegável nossa satisfação como organizadores diante da dinâmica e profícua interação com todos(as) os(as) autores(as), especialmente ao levarmos em conta sermos 82 professores(as) de diferentes regiões brasileiras cujo momento de vida, profissional e pessoal, é atingido de maneira singular pela emergência de saúde pública que vivenciamos conjuntamente. Somos muito gratos pela acolhida generosa de todos(as) os(as) colegas que, além de contribuição intelectual na redação dos verbetes, apoiaram financeiramente esta obra cuja distribuição tem o compromisso de ser gratuita e, assim, poder alcançar o maior número possível de interessados(as) nas pesquisas sobre o ensino de Sociologia.

Esperamos que os leitores e leitoras desta obra encontrem nela um auxílio no desenvolvimento intelectual e profissional e que os verbetes, em suas particularidades, possam oferecer respostas e suscitar novas perguntas que colaborem para expandir ainda mais as possibilidades de pesquisas no subcampo do ensino de Sociologia. Assim, desejamos uma ótima leitura!

Antonio Alberto Brunetta, Florianópolis/SC
Cristiano das Neves Bodart, Maceió/AL
Marcelo Pinheiro Cigales, Brasília/DF

***

ABECS, *o ensino de Sociologia e a:*

*Thiago Ingrassia Pereira**

A Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) é uma entidade que visa à construção de uma rede de professores(as) da área de Ciências Sociais, com foco na formação acadêmica e atuação profissional nas escolas e universidades do país. Sua gênese e atuação encontram sustentação no quadro histórico brasileiro da área de ensino de Ciências Sociais.

A intermitência (MORAES, 2011) da disciplina na escola e o desafio de consolidação de pesquisas na área (principalmente na pós-graduação) marcaram o ambiente de redemocratização nos anos 1980. A própria nomenclatura da disciplina escolar contribuiu para afastar as entidades da Antropologia e da Ciência Política do debate. Dessa forma, diferente de outras áreas com presença mais consolidada na escola, tanto as licenciaturas em Ciências Sociais como as entidades associativas de docentes tiveram um tímido desenvolvimento.

O veto à oferta obrigatória da disciplina de Sociologia e Filosofia marcou o governo Fernando Henrique Cardoso (1995/2002). Com a mudança na orientação política do Governo Federal a partir de 2003, retomaram-se as discussões sobre o currículo escolar. O ano de 2006 vai ser importante com a aprovação no Conselho Nacional de Educação da obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Sociologia e Filosofia nos três anos do ensino médio, assim como a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) da área de Sociologia. Estavam criadas as condições para a Lei de 2008, que modificou o Artigo 36, § 1º, inciso III da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996).

A partir da conquista do amparo legal, um movimento interessante de expansão dos debates e ações em prol do ensino de Sociologia no ensino médio, entendido como representativo da área de Ciências Sociais, passou a fazer parte da agenda educacional brasileira (ver verbete sobre produção científica). Novos cursos de licenciatura em Ciências Sociais foram abertos, linhas de pesquisa em mestrados e doutorados passaram a ser constituídas ou potencializadas, livros didáticos foram produzidos, concursos públicos foram realizados e algumas publicações passaram a destacar os desafios de se ensinar e aprender Sociologia na escola.

Nesse contexto, a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) passou a organizar, por meio de seu Comitê de Ensino, o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb) (ver verbete sobre o Eneseb). A primeira edição foi em 2009 e, desde então, tem sua realização bianual, geralmente em dias que antecedem o Congresso Brasileiro de Sociologia. Exatamente nesse período, a comunidade envolvida com a formação docente, a pesquisa acadêmica e o exercício profissional nas escolas cresceu e passou a demandar espaços próprios de debate. Estudantes de Ciências Sociais passaram a vislumbrar carreira no magistério, seja nas escolas públicas estaduais, seja na rede privada ou nas escolas técnicas e profissionalizantes, redimensionadas na rede federal com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Esse cenário criou as condições para novas formas associativas da área. O crescimento das demandas profissionais e acadêmicas sobre o ensino de Sociologia e a formação inicial e continuada de professores(as) sinalizaram para a construção de uma identidade profissional. As grandes diferenças regionais do país e os distintos entendimentos e possibilidades de implementação da oferta curricular da Sociologia demandavam ações coletivas. E o(a) professor(a) isolado(a) na escola ou na universidade não seria o sujeito político capaz de promover as mudanças necessárias.

São essas, em linhas gerais, as condições históricas que explicam o movimento que redundou na criação da ABECS. Não é o objetivo deste verbete a recuperação pormenorizada da história do surgimento da ABECS, que pode ser encontrada na aba “institucional – histórico” da página da Associação (https://abecs.com.br/historico/), bem como em artigo que se debruçou sobre esse contexto (PEREIRA, 2017). Por ora, é

interessante estabelecer o papel da Associação na construção do campo do ensino de Ciências Sociais/Sociologia (BODART; PEREIRA, 2017).

Antes da sua fundação oficial em 11 de maio de 2012, na unidade Humaitá do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, uma discussão em lista de correios eletrônicos foi preparando as bases da entidade. Inicialmente, o manifesto publicado pelo grupo de docentes engajado na construção de um novo espaço chamava à criação da "Sociedade Brasileira de Ensino de Sociologia". A partir da troca de mensagens, foi tomando forma a ideia de se apostar no trabalho coletivo entre os(as) colegas das Ciências Sociais, incluindo fortemente colegas da Antropologia e da Ciência Política. Outro ponto importante foi a construção de uma entidade que não se colocasse em disputa com os sindicatos ou com as associações científicas existentes.

A ABECS foi pensada como uma entidade nacional com forte organização local. A ideia das Unidades Regionais (URs) materializou essa intencionalidade, pois a ideia seria potencializar grupos e coletivos já atuantes e contribuir para a construção de novos espaços coletivos. Dessa forma, a Associação seria o resultado de uma rede de docentes da área de Ciências Sociais, preocupados(as) com a qualificação de nossa formação acadêmica e com os espaços profissionais.

Algumas concepções e ações integram o movimento original da ABECS: a) trabalho em rede: a partir das URs e aproveitando positivamente canais virtuais de comunicação, a Associação atua no fortalecimento coletivo da área, aproximando pessoas e ideias; b) espaços de divulgação: desde o início, a ABECS procurou divulgar amplamente e de forma transparente as suas ações. Em 2015, foi divulgado um manifesto em defesa da Sociologia no ensino médio, antecipando-se ao contexto reformista que se colocava no horizonte. A partir de 2016, a parceria com o *blog* Café com Sociologia redimensionou a comunicação da Associação, permitindo avanços significativos na visibilidade da nova entidade; c) revista científica: para a afirmação dos estudos e pesquisas da área de ensino de Ciências Sociais, a criação de uma revista científica focada nesse debate foi uma prioridade da ABECS. Depois de algumas dificuldades iniciais, em 2017 lançamos os *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais* (CABECS – ISSN 2594-3707). Desde então, com periodicidade

semestral, a revista tem cumprido um papel relevante na divulgação do conhecimento produzido na área.

Além disso, a ABECS realiza congressos nacionais e apoia eventos regionais desde 2013. Por deliberação da assembleia de fundação, em maio de 2012, no ano seguinte foi realizado o I Congresso Nacional na Universidade Federal de Sergipe, no seu Colégio de Aplicação. Ajustando o calendário e em respeito ao Eneseb, decidiu-se que os congressos seriam em anos pares. Assim, em 2016 (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN), e 2018 (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS) realizaram-se os Congressos Nacionais da ABECS com boa presença de docentes da educação básica, Ensino Básico Técnico e Tecnológico e Superior, além de estudantes de Ciências Sociais da graduação e da pós-graduação.

A ABECS ainda é uma entidade em consolidação. Contudo, vem se constituindo em sujeito político constante nas grandes pautas da área de ensino de Ciências Sociais/Sociologia e da educação em geral. Exemplos de atuação recente da Associação: a) julho/2018: nota pública conjunta com a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a SBS e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs) pela revogação da Lei da Reforma do Ensino Médio e retirada da Base Nacional Curricular Comum (BNCC); b) outubro/2019: realização da I Olimpíada de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro, organizada pela ABECS/RJ em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), teve caráter inédito envolvendo estudantes do ensino médio de escolas do Rio de Janeiro.

Além dessas ações, a ABECS, por meio de suas URs, vem organizando eventos, reuniões e atividades políticas sobre o ensino de Sociologia em vários estados. Foi realizada reunião aberta durante o VI Eneseb sediado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em julho de 2019. Outra ação importante que vai ser desenvolvida pela Associação é a criação do Observatório Nacional da ABECS (*On*-ABECS), com o objetivo de acompanhar a situação da oferta da disciplina de Sociologia no país.

A Associação integra a rede da Ação Educação Democrática junto à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (AN-

PEd) e participa de vários comitês estaduais e ações contra o projeto Escola sem Partido, que ataca a liberdade de ensinar e aprender. Tem posição em defesa da manutenção das bolsas de iniciação à docência (Pibid) e procura, dentro da legislação, resguardar o espaço profissional de licenciados(as) em Ciências Sociais no exercício profissional da docência.

O fortalecimento da ABECS passa pelo crescimento de sua rede, integrando docentes de todo o país. Com atuação acadêmica e política, a Associação pretende seguir na defesa da disciplina de Sociologia na educação básica, bem como na qualificação da formação inicial e continuada de professores(as) da área. Nesse sentido, se articula com as demais entidades científicas da área das Ciências Sociais e Educação e tem posição firme em defesa da democracia, dos direitos humanos e da pluralidade de ideias.

* **THIAGO INGRASSIA PEREIRA** é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim; presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) 2016/2020.

***

***ANTROPOLOGIA**, o ensino de:*

*Graziele Ramos Schweig**

O ensino de Antropologia como objeto de debate e produção acadêmica no Brasil reúne atores e problemáticas específicas, considerando-se dois focos: o ensino no âmbito da graduação e da pós-graduação – dentro disso, a formação de antropólogos e de não antropólogos; e o domínio do ensino médio.

A Associação Brasileira de Antropologia (ABA), em seus eventos, normativas e publicações, tem conferido maior atenção ao ensino de Antropologia no ensino superior e na pós-graduação, especialmente preocupada com a formação e a profissionalização de antropólogos. Com o surgimento dos cursos de graduação em Ciências Sociais no Brasil na década

de 1930, a Antropologia passou a compor essa carreira juntamente à Sociologia e à Ciência Política. No entanto, enquanto os graduados em Ciências Sociais recebem seu reconhecimento profissional como sociólogos, coube à pós-graduação o papel de profissionalização dos antropólogos. Ou seja, apesar de a Antropologia tradicionalmente participar da formação na graduação em Ciências Sociais, a ABA reconhece como antropólogo aquele que possua ao menos o mestrado em Antropologia, independentemente do curso de graduação anterior. Essa configuração pode ser uma das explicações para o menor envolvimento por parte da Antropologia com questões referentes ao ensino na educação básica ou mesmo com a formação de licenciados em Ciências Sociais.

Em 2004 foi criada a Comissão de Ensino da ABA (atualmente Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia) e, desde então, dois livros em formato de coletânea foram publicados pela Associação – em 2006 e 2010 –, os quais são bons guias ao debate. O livro *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras* (GROSSI; TASSINARI; RIAL, 2006) apresenta um balanço e estado da arte sobre o tema, incluindo um compilado de textos históricos e produtos de eventos sobre ensino de Antropologia. Além disso, a coletânea discute o lugar da Antropologia nos cursos de Ciências Sociais e na expansão da pós-graduação no país, dinâmicas e estratégias de organização curricular, além de problematizar a demanda pelo ensino de Antropologia para outros cursos de graduação e pós-graduação, refletindo sobre o papel "humanístico" que a disciplina recebe ao contribuir na formação de outros profissionais.

A segunda coletânea, *Experiências de ensino e prática em Antropologia no Brasil* (TAVARES; GUEDES; CAROSO, 2010), apresenta um conjunto de textos sobre os emergentes cursos de bacharelado em Antropologia. Além disso, o livro traz à reflexão outro elemento de mudança que gera implicações para o ensino: o surgimento de novas frentes de atuação profissional para antropólogos fora da academia (em ONGs, na elaboração de laudos, em órgãos públicos e instituições privadas). No entanto, não há menção à atuação de antropólogos na escola ou à inserção de conteúdos da Antropologia no ensino médio, apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1999, já incluírem a Antropologia, juntamente à Sociologia e à Ciência Política como saberes das Ciências Sociais nesse nível de ensino. Ademais, ressalta-se que ambas as coletâneas não chegam a dar

atenção às ligações entre Antropologia e ensino ocorridas fora da constituição do campo acadêmico-científico das Ciências Sociais brasileiras. Sendo assim, deixam de fora, por exemplo, a presença da Antropologia em manuais de ensino desde a primeira metade do século XX, bem como o papel que a disciplina desempenhou no contexto das primeiras escolas normais no Brasil.

Em eventos da Associação Brasileira de Antropologia, o tema do ensino de Antropologia tem aparecido de modo recorrente em Grupos de Trabalho (GTs), mesas-redondas e simpósios. Em 2015, a *Revista Café com Sociologia* (v. 4, nº 2) publicou um dossiê sobre "Ensino de Antropologia", organizado por Amurabi Oliveira e Ceres Karam Brum, o qual compilou trabalhos apresentados no GT "Aprender e ensinar Antropologia", da 29ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA). Um segundo dossiê com o tema "Ensino de Antropologia" foi publicado em 2019 na *Revista Debates em Educação* (v. 11, nº 23). Os artigos de ambos os dossiês tematizam majoritariamente o ensino de Antropologia no ensino superior, chamando atenção para um número considerável de trabalhos sobre o papel da Antropologia na formação de outros profissionais, especialmente professores e pedagogos.

Ao analisar as coletâneas publicadas pela ABA, os trabalhos que têm sido apresentados em seus congressos, bem como os dossiês publicados, nota-se que poucos pesquisadores antropólogos tomam como tema principal de suas trajetórias o "ensino" ou a "educação". Em boa parte dos trabalhos, esses temas emergiram como aspecto tangencial aos interesses mais centrais de pesquisa dos autores. Assim, o pensar sobre educação e ensino frequentemente é induzido por políticas educacionais que afetam a universidade ou os grupos com os quais já trabalhavam – como no caso da educação indígena ou de questões envolvendo relações étnico-raciais e gênero. O caráter tangencial também se expressa em trabalhos que se aproximam de relatos de experiência, seja acerca de vivências em sala de aula, seja de processos de reformulações curriculares de cursos de graduação e pós-graduação.

De fato, ainda é escassa a produção de teses e dissertações sobre ensino no âmbito de programas de pós-graduação em Antropologia, sendo que destacamos aqui quatro trabalhos. A dissertação de Guillermo Sanabria (2005) trata sobre o ensino na pós-graduação e a tese de Ari

Sartori (2010) aborda o ensino de Antropologia em cursos de graduação que não visam à formação de antropólogos. Duas teses dialogam com o ensino médio: Graziele Schweig (2015) lança mão da abordagem antropológica para pensar o ensino de Sociologia na escola e a aprendizagem da docência; e Bárbara Fontes (2019) analisa a presença da Antropologia em manuais didáticos. É interessante notar que dentre esses trabalhos, apenas dois se utilizam do método etnográfico – as teses de Sartori (2010) e Schweig (2015).

Além do mencionado foco na profissionalização no âmbito da pós-graduação, há questões de fundo que distanciam a Antropologia brasileira de problemáticas envolvendo o ensino e, consequentemente, da reflexão acerca da formação e atuação de licenciados em Ciências Sociais. Como já discutiu Gusmão (2009), há dificuldade de diálogo entre os campos da Antropologia e da Educação, fruto de recorrentes acusações recíprocas que atribuem à Antropologia o *status* de "ciência" e à Educação o domínio da "prática" ou "intervenção". Se essa dicotomia contribui para que poucos antropólogos assumam a educação como objeto privilegiado de estudo, ao mesmo tempo faz com que pesquisadores situados no campo da Educação pouco se apropriem dos debates teórico-metodológicos contemporâneos da Antropologia.

Especificamente quanto ao ensino de Sociologia na escola, o pouco envolvimento de antropólogos no debate sobre educação básica e sobre ensino reflete também no desequilíbrio entre conteúdos e abordagens que compõem a disciplina de Sociologia no ensino médio, a qual deve integrar Sociologia, Ciência Política e Antropologia. Apesar disso, e mesmo com espaço reduzido, a maior parte das obras aprovadas na última edição do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) apresenta o conceito de "cultura" como contribuição central da Antropologia. Contudo, Fontes (2019) demonstra como tal conceito é desenvolvido de forma heterogênea nessas obras. Algumas dão ênfase ao seu desenvolvimento teórico na história da disciplina, outras articulam-no mais a exemplos cotidianos ou exploram, a partir dele, temas como indústria cultural, religião, questões de gênero e etnia.

No sentido de identificar tendências, rotinizações e tensões, há necessidade de novas pesquisas tanto sobre materiais didáticos como sobre currículos, formação e práticas docentes no que diz respeito ao ensino de

conteúdos antropológicos na disciplina de Sociologia no ensino médio. Além disso, na construção de uma agenda de pesquisa sobre o ensino de Antropologia, pode-se também explorar temáticas transversais que lidem com a problemática da diversidade na escola – a qual não é monopólio da disciplina de Sociologia. A perspectiva antropológica pode contribuir para pensar sobre a presença (ou ausência) da história e cultura afro-brasileira e indígena, questões de gênero e sexualidade, cultura e identidade, as quais dizem respeito a outros componentes curriculares, desde o ensino fundamental. Novas pesquisas também têm o desafio de pensar o ensino de Antropologia e dessas temáticas no contexto da Reforma do Ensino Médio e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por fim, além da análise do ensino de conceitos e conteúdos antropológicos nos diferentes níveis, futuras pesquisas podem contribuir na mobilização do potencial teórico-metodológico da Antropologia contemporânea para pensar o ensino e a aprendizagem, na escola ou fora dela. Lançando mão da abordagem etnográfica, é possível explorar as implicações de entendimentos não necessariamente escolares sobre a educação, bem como concepções menos normativas sobre o ensino, ao se levar a sério o ponto de vista dos aprendizes. Nessa tarefa, podem contribuir antropólogos brasileiros, como Carlos Rodrigues Brandão, Antonella Tassinari e Ana Gomes, além de antropólogos estrangeiros, como Jean Lave e Tim Ingold, os quais vêm questionando abordagens cognitivistas sobre a relação entre ensino e aprendizagem.

* **GRAZIELE RAMOS SCHWEIG** é doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

***

ARTES E A LITERATURA*, o ensino de Sociologia e as:*

*Eduardo Dimitrov**

A divisão do trabalho intelectual para se compreender as produções culturais – artes plásticas, literatura, música, cinema ou quaisquer outras formas expressivas – é marcada pelas histórias nacionais

de institucionalização das Ciências Sociais. Cada tradição nacional ramificou o vasto campo da Sociologia da Cultura seguindo suas especificidades locais. Na medida em que os estudos se aprofundam, subcampos se autonomizam. No caso brasileiro, tanto a Sociologia da Literatura quanto a Sociologia da Arte tiveram um aumento significativo de produção nos últimos 20 anos e construíram Grupos de Trabalho (GT) nos principais congressos, publicaram dossiês nas principais revistas etc. Ainda assim, são áreas que gravitam em torno de campos mais fortes, como Sociologia da Cultura e Pensamento Social Brasileiro. Sociologia da Arte e da Literatura são necessariamente interdisciplinares e, portanto, dialogam com a História Social, com a crítica, com a Economia, com a Geopolítica...

Ambas, Sociologia da Literatura e Sociologia da Arte, possuem um núcleo comum de problemas. Um dos principais, de início, seria o de definir os limites dos objetos: o que é literatura? O que é arte? Antonio Candido define:

> Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2004, p. 174).

Adiante, completa:

> [...] a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito – como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CANDIDO, 2004, p. 174-175).

Não cabe ao sociólogo, portanto, o julgamento estético de uma obra literária ou artística. A produção expressiva é uma atividade humana e deve ser compreendida em contexto. Logo, não importa se é o produto de indivíduos desconhecidos ou se faz parte do cânone da história da arte ocidental – a construção do cânone, aliás, é um dos objetos da Sociologia. Entre os sociólogos contemporâneos é consenso de que arte é tudo aquilo que os atores sociais nomeiam como arte. Não cabe à Sociologia fazer essa definição.

A Sociologia não define, portanto, o que seria a "boa arte" e a "boa literatura", mas busca compreender as condições sociais de produção de materiais expressivos que, para determinado grupo social, é eleito como "boa" arte e literatura. Por que determinado artista ou grupo social produz, em dado contexto, uma forma expressiva com determinadas características estéticas? Como essa produção passa a circular e ser reverenciada?

Estabelece-se, assim, uma relação entre obra e contexto. Se o campo da crítica prioriza a análise de aspectos formais das obras, suas características internas, a Sociologia evidencia aspectos externos, o contexto que interfere em suas características formais. Essa divisão é meramente didática, pois na prática, críticos e cientistas sociais manejam o interno e o externo com variados matizes. De um modo extremado e didático, em um modelo, é possível pensar na genialidade do artista imprimindo sua subjetividade à obra; noutro, as estruturas sociais condicionando a ação e a produção artística.

A partir da segunda metade do século XX, sociólogos, críticos, historiadores, antropólogos etc. tentaram pensar essa relação entre obra e contexto de forma menos mecânica. O contexto informa a obra, mas o artista mantém algum grau de ação e inventividade sobre ela, de modo que a obra pode ser considerada como produto das relações sociais, mas também produtora de novas formas de compreensão do mundo.

Antonio Candido abordou esse impasse propondo um sistema literário composto pelas relações entre autor, obra e público. Seria na relação entre esses elementos que a literatura se moveria. Por outro lado, as obras não são reflexos do real, porém trazem em seu interior, em sua forma, estruturas de organização homólogas às estruturas sociais, de modo que elementos externos às obras, o contexto, se manifestem em sua estrutura formal, mesmo que elas apresentem um enredo inventivo.

Na França, o Ministério da Cultura incentivou as pesquisas de Raymonde Moulin (1924-) e Pierre Bourdieu. Moulin dedicou-se a compreender o mercado da pintura. Já Bourdieu mobilizou sua teoria do *habitus* e dos campos para compreender o gosto e as distinções de classe (BOURDIEU, 2007). Bourdieu mostra que a fruição estética se deve ao compartilhamento de códigos entre artista e público. Portanto, não bastariam entradas gratuitas para democratizar os museus, mas a melhor distribuição

do capital cultural necessário para a compreensão e fruição das artes. Desse modo, Bourdieu desenvolve todo um aparato conceitual para equacionar aspectos formais das obras com o contexto do artista e do espectador.

Em *As regras da Arte* (1996), Bourdieu analisa o romance *Educação sentimental*, de Flaubert (1821-1880), e o campo literário francês. A teoria dos campos, do *habitus* e os diferentes capitais são mobilizados para a compreensão do romance, do romancista e de todo o cenário literário francês. A obra literária traria homologias com o mundo social. Ela é produto, mas também produtora de relações sociais. Ao publicar um livro, o autor mostra sua forma de ver o mundo e se posiciona nele. A obra não pode ser vista apenas como reflexo das estruturas sociais, mas também como produtora de novas posições. A cada tomada de posição, novas divisões do mundo e disposições dos atores se apresentam.

O interacionista Howard Becker, leitor de Moulin, desenvolve a noção de Mundo da Arte (BECKER, 1977). Uma obra não seria fruto apenas do trabalho do artista, mas de todas as interações necessárias para a sua produção. Um romance é resultado também do trabalho do mordomo que garantiu o café quente do romancista enquanto ele escrevia; uma música só pode existir se contar com todos os técnicos envolvidos em estúdios, fabricantes de instrumentos, editores de partituras... Um quadro, com determinadas características formais, depende também dos fabricantes de tinta e assim por diante. O mundo da arte é muito maior do que a relação artista-obra, é toda uma infinita rede de interações sociais que a circundam e se concretizam na produção artística. A genialidade do artista é, dessa forma, fortemente questionada.

Ao considerar a posição social dos artistas, outros temas se entrecruzam como questões de gênero, raça, classe, geração, região etc. Linda Nochlin (2017) se pergunta "Por que não existem grandes artistas mulheres?" A resposta está em constrições sociais que, por um lado, impedem a crítica de reconhecer artistas mulheres, mas por outro também não permitem o acesso das mulheres aos bens culturais necessários à formação de um artista. Estudando o século XIX, Nochlin aponta desde o tipo de roupa, que dificultava os movimentos, até a impossibilidade de se fazer aulas com modelos nus como obstáculos às mulheres artistas. Ana Paula

Simioni (2008) também pensou nas questões de gênero nas artes, no contexto brasileiro. Raciocínios semelhantes podem ser feitos para outros marcadores sociais da diferença. Tatiana Lotierzo (2013) mostra como as obras de arte não só reproduzem o racismo, mas são fundamentais na criação de teses racistas e de branqueamento no Brasil. Essas são apenas algumas referências de uma extensa produção desenvolvida no Brasil (BOTELHO et al., 2016; BUENO; SANT'ANNA; DABUL, 2018).

Arte e Literatura podem ser poderosas aliadas para o ensino da Sociologia no ensino médio. Não são raros os artigos científicos, relatos de experiências pedagógicas, posts em *blogs,* tratando de bens culturais em sala de aula. Professores e pesquisadores de diferentes áreas pensam as artes plásticas, a literatura, o cinema, a música, e seus usos em sala de aula. As tecnologias também introduziram novas formas de se pensar essas obras em sala. Elas tornam não apenas as obras mais acessíveis, como permitem aos alunos produzirem novas obras artísticas, como filmes, músicas, *podcasts*, *blogs* literários etc. No caso específico da Sociologia, ao que parece, o mais recorrente é utilizar-se de materiais artísticos e literários como ilustrações para conteúdos curriculares específicos, tomados como mais "sérios": um conceito, uma teoria, uma realidade social. No entanto, não foram encontradas referências sobre o ensino de Sociologia da Arte ou da Literatura.

As próprias obras podem ser tomadas como materiais de ensino e aprendizagem do fazer sociológico. É possível ensinar Sociologia da Literatura valendo-se, por exemplo, das obras literárias das disciplinas de Português, Inglês ou Espanhol. Estudar o universo de produção artística de diferentes gêneros próximos aos estudantes (músicas, vídeos de *internet*, arte contemporânea) pode envolvê-los não apenas pelo conteúdo dos bens culturais, mas pelas possibilidades de relacioná-los com outras instâncias de suas vidas. Contextualizando sociologicamente as produções, pode-se ampliar o grau de engajamento dos estudantes ao curso e a maior compreensão dos materiais sobre os quais estão se debruçando.

No ensino de Sociologia na escola básica, pode ser relevante instigar os alunos a pensarem que um artista produz algo a partir de suas vivências, de sua posição social, porém, sua obra não é mero reflexo, uma vez que o artista guarda algum grau de agência e inventividade. Artistas e obras integram ampla rede de circulação marcada por disputas de poder

e desigualdades das mais variadas. Problemática que remete a questões clássicas da Sociologia como a relação entre indivíduo e sociedade, agência e estrutura.

* **EDUARDO DIMITROV** é doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP); professor da Universidade de Brasília (SOL/UnB); tem pós-doutorado em Sociologia pelo Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB/USP).

***

AVALIAÇÃO*, o ensino de Sociologia e a:*

*Welkson Pires**

Ao tratarmos da avaliação no ensino de Sociologia estamos nos referindo, especificamente, aos juízos de valor, realizados pelos educadores, quanto ao desenvolvimento da aprendizagem escolar dos educandos, visando verificar se estes alcançaram certos objetivos educacionais definidos previamente, de modo a orientar uma tomada de decisão no contexto do processo educacional.

Em geral, a avaliação da aprendizagem pode assumir as seguintes modalidades: a) avaliação diagnóstica, destinada a verificar, antes do trabalho com novos conteúdos, qual a bagagem cognitiva e/ou habilidades do educando, a fim de possibilitar a adequação do ensino às suas características (LUCKESI, 2011); b) avaliação formativa, cujo objetivo é informar tanto o professor quanto o aluno, de forma contínua, durante o desenvolvimento das atividades escolares, se os objetivos educacionais estabelecidos estão sendo atingidos e, nesse contexto, quais os pontos problemáticos do processo de ensino-aprendizagem que devem ser corrigidos (HAYDT, 1994); c) avaliação somativa, que se apresenta como um balanço dos resultados das aprendizagens ao final de um percurso relativamente extenso de ensino, sendo normalmente utilizada nos processos decisórios relativos à progressão ou à retenção do educando (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983).

No delineamento da avaliação da aprendizagem, devem ser considerados, necessariamente, os objetivos educacionais que se deseja alcançar

– os quais podem ser de caráter cognitivo, afetivo ou psicomotor –, os conteúdos disciplinares que devem ser apreendidos – sendo tais conteúdos a base informativa concreta para atingir os objetivos predefinidos – e as metodologias de ensino – as quais organizam os percursos do ensino e as formas didáticas que possibilitam a assimilação dos conteúdos e, consequentemente, o alcance dos objetivos –, pois o modo de avaliar deve coincidir com o modo de ensinar (LIBÂNEO, 2013; HAYDT, 1994).

Considerando que os objetivos educacionais, os conteúdos disciplinares e as metodologias de ensino variam conforme as características particulares de cada disciplina e que tais elementos determinam, em grande medida, a avaliação da aprendizagem, esta também irá variar conforme as especificidades decorrentes de cada contexto disciplinar. Por isso, ao pensarmos os processos avaliativos que se dão no ensino da Sociologia Escolar, importa perguntar: quais os objetivos que se busca alcançar por meio dessa disciplina? Quais conteúdos das Ciências Sociais devem ser mobilizados tendo em vista tais objetivos? Qual metodologia é mais adequada para o ensino desses conteúdos? As respostas a essas perguntas indicarão os fatores que conformam a dimensão específica da avaliação da aprendizagem no ensino da Sociologia Escolar. Mesmo existindo uma já expressiva produção acadêmica sobre o ensino escolar das Ciências Sociais, podemos dizer que ainda não chegamos a respostas consensuais para as questões levantadas, o que, em certa medida, tem inviabilizado, até o momento, uma reflexão sistemática sobre a avaliação em tal contexto disciplinar. Um dos indícios disso é a inexistência de teses e dissertações defendidas no Brasil que apresentem um trabalho sistemático de pesquisa com foco na avaliação da aprendizagem no ensino escolar das Ciências Sociais[15]. O mesmo se verifica quando atentamos para as publicações em periódicos científicos de estratos superiores, segundo avaliação da Capes (BODART; TAVARES, 2018a).

De toda forma, sobre as questões suscitadas acima, importantes para a definição do processo escolar avaliativo, vale indicar, mesmo que sumariamente, algumas respostas que ajudam a visualizar as indefinições que

---

1 BODART, Cristiano das Neves. Banco de dissertações e teses sobre o ensino de Sociologia (1993-2019). Blog Café com Sociologia. 2020. Disponível em: https://cafecomsociologia.com/dissertacoes-e-teses-ensino-de-Sociologia/. Acesso em: 9 fev. 2020.

caracterizam o ensino da Sociologia Escolar e, consequentemente, os processos avaliativos nessa disciplina. Em se tratando dos seus objetivos educacionais, quando comparamos a legislação e os documentos curriculares oficiais, por exemplo, encontramos distintas ênfases: na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), o objetivo do ensino da Sociologia é a preparação do educando para o exercício da cidadania; nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1999), o foco é introduzir o educando nas principais questões conceituais e metodológicas da Sociologia, Antropologia e Política, buscando desenvolver nele uma postura mais reflexiva e crítica diante da realidade social; já nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006), o objetivo é aproximar o educando de uma linguagem especial com vistas a desenvolver nele as capacidades de estranhar e desnaturalizar os fenômenos sociais. Essa multiplicidade de ênfases tem direcionado o processo avaliativo ora para a verificação dos conhecimentos teórico-conceituais assimilados, ora para desenvolvimento de competências.

Ao variar os objetivos da Sociologia Escolar, percebe-se que isso implica diretamente sobre a seleção de conteúdos para essa disciplina. Nesse sentido, por exemplo, ainda nos mantendo no âmbito dos documentos curriculares oficiais, é elucidativo o estudo realizado por Santos (2012) sobre os referenciais curriculares dos estados brasileiros, o qual aponta para o fato de que, mesmo havendo alguns elementos em comum entre esses documentos curriculares, no que diz respeito aos conteúdos indicados para a Sociologia Escolar, que poderiam contribuir para a construção de uma proposta curricular nacional, há diferenças significativas provavelmente ancoradas em distintas concepções acerca da disciplina e do seu ensino. Essa variação poderia ser consequência também das demandas específicas de cada contexto educacional, pois, como nos lembra Bridi, Araújo e Motim (2010, p. 75), "[...] a seleção de conteúdos deve ter relação fecunda com a realidade vivida, caso contrário, perde o seu sentido". Em termos curriculares, isso pode ser constatado, por exemplo, quando da presença de conteúdos que remetem às realidades regionais e locais. No entanto, não é o que se verifica em muitos dos referenciais curriculares dos estados, que desconsideram esses conteúdos específicos. No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, esta conformação curricular para a Sociologia Escolar pode implicar em atividades que buscam

examinar apenas a assimilação de conteúdos que, por não terem sido conectados com a realidade vivida pelos educandos, foram apenas memorizados por esses sujeitos, o que difere de uma avaliação que busca verificar em que medida os educandos são capazes de mobilizar conteúdos na análise das realidades que os circundam.

Ao focarmos as metodologias de ensino, o cenário também carece de uma maior precisão e isso também tem implicações sobre a definição da avaliação da aprendizagem. Sobre isso, observando as OCEM (2006), vê-se a tentativa de estabelecer alguns parâmetros metodológicos para o ensino escolar das Ciências Sociais, focando no que se tem verificado nos currículos estaduais, nos livros didáticos e nas experiências docentes em sala de aula. Nesses contextos, segundo o referido documento, o que se constata é uma tendência a se estruturar o ensino a partir de recortes teóricos, conceituais e temáticos, apresentando-os separadamente ou mesmo focando em apenas um deles, quando o ideal seria articulá-los. Para a avaliação da aprendizagem, tais orientações metodológicas podem resultar em exames puramente teórico-conceituais ou estruturados em torno de temas, que podem manter uma maior ou menor aproximação com o cotidiano dos educandos. Interessante observar ainda que as OCEM (2006) discorrem sobre alguns recursos didáticos que podem ser mobilizados no contexto da Sociologia Escolar: leitura e análise de textos; cinema, vídeo ou DVD e TV; fotografias; charges, cartuns e tiras. Considerando que o modo de avaliar deve coincidir com o modo de ensinar, assim como dissemos anteriormente, deduz-se que a avaliação da aprendizagem deve também mobilizar tais recursos e linguagens indicados para a estruturação dos planejamentos de aula.

Por fim, tendo em vista o fato de que a avaliação da aprendizagem é um processo que demanda um conjunto de informações acerca dos conhecimentos, habilidades e atitudes dos educandos, vê-se a necessidade da utilização de instrumentos que possibilitem a coleta desses dados. Nesse sentido, os instrumentos avaliativos podem assumir os mais variados formatos: provas objetivas e/ou discursivas, questionários, pesquisas, debates, seminários, exposições orais, portfólios etc. Os usos que são feitos desses instrumentos irão variar, consequentemente, de acordo com as concepções de avaliação, os objetivos educacionais postos, os conteúdos

disciplinares e as metodologias de ensino, como de resto ocorre com todo o processo avaliativo voltado à verificação das aprendizagens.

Para uma maior compreensão da avaliação da aprendizagem, seguem algumas leituras introdutórias: *Avaliação escolar: o que é, como se faz* (2003), de Pedro Morales; *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas* (2005), de Domingos Fernandes; e *Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem* (2009), de Lea Depresbiteris e Marialva Rossi Tavares.

Como já foi dito, a avaliação da aprendizagem especificamente no contexto do ensino escolar das Ciências Sociais é um campo ainda inexplorado pela pesquisa acadêmica, o que torna urgente a constituição de uma agenda de investigação. Nesse sentido, a partir das seguintes perguntas preliminares, podemos traçar alguns percursos investigativos: quais os indicativos que estão presentes na legislação educacional e nos documentos curriculares oficiais da educação básica acerca da avaliação da aprendizagem? Como os livros didáticos de Sociologia têm estruturado os processos de avaliação nessa área? Como tem se apresentado a avaliação da aprendizagem quanto aos conteúdos das Ciências Sociais no âmbito do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e em outros exames de caráter seletivo para entrada no ensino superior? Como professores de Sociologia tem desenvolvido a avaliação de seus alunos? Questões como essas nos ajudam a estruturar, minimamente, um empreendimento de pesquisa em torno da avaliação da aprendizagem no âmbito da Sociologia Escolar, que é fundamental se quisermos saber se tal disciplina tem conseguido, efetivamente, alcançar seus intentos.

* **WELKSON PIRES** é doutor em Sociologia pela Universidade de Federal de Pernambuco (UFPE); professor do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), onde coordena o curso de Licenciatura em Ciências Sociais e leciona no Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

***

***BNCC**, o ensino de Sociologia e a:*

*Ileizi Fiorelli Silva**

A Base Nacional Comum Curricular é uma *ação de política pública* que participa da configuração da democracia brasileira, presente na arena de elaboração e implementação de políticas educacionais na dimensão de definições dos currículos para a educação básica. É, portanto, uma *ação pública* que mobiliza atores individuais e coletivos que disputam nas arenas decisórias do Estado. O objetivo de uma base comum seria o de ordenar o conjunto de componentes curriculares e os conteúdos a serem ensinados em cada nível, etapa e ano dos sistemas de ensino, então, desde a educação infantil até o ensino médio.

Ao longo da história do Brasil ocorreram várias tentativas de unificação dos currículos para todos os entes federados. Nos períodos de ditaduras, como no Estado Novo (1937-1945) e na Ditadura Militar (1964-1985), currículos únicos foram definidos pelo Governo Federal e impostos para as escolas. Com o processo de redemocratização do país e após a Constituição Federal de 1988, retomou-se a ideia de descentralização da administração e das definições para a educação, que passaram a ser divididas entre União, estados, municípios e escolas, além dos Conselhos municipais, estaduais e nacional de educação.

A Sociologia como componente curricular para o ensino médio reaparece nesse contexto de redemocratização, trazida por agentes que atuavam na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996. Essa lei normatiza uma base curricular quando exigiu que as escolas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio ensinassem, obrigatoriamente, alguns conteúdos. Podemos afirmar que desde essa lei as disputas se organizaram para garantir que esses conteúdos fossem inseridos nas leis complementares e nas diretrizes nacio-

nais, estaduais, municipais e nos projetos políticos pedagógicos das escolas. Entre 1988 e 2013, municípios e estados produziram vários documentos para organizar o ensino na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio (SANTOS, 2012). As Assembleias Legislativas e a Câmara Federal também participaram desse processo aprovando leis específicas para componentes curriculares e seus conteúdos. Uma dessas leis foi a Lei nº 11.684, de 2008, que obrigava o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as séries do ensino médio. Dessa forma, a Sociologia precisava ser considerada em todas as definições de bases, diretrizes e currículos para a educação básica. Foi assim na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e 2000 até chegarmos no processo de elaboração do que seria uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em três tempos: 2013/2014; 2015/2016; e 2017/2018.[2]

A despeito das diferenças de abordagens nas análises sobre as instituições e os agentes envolvidos nas disputas em torno da pertinência ou não da elaboração da BNCC, é consenso que há uma diversificação de atores e que os institutos e corporações financeiras e de famílias milionárias dos setores econômicos mais dominantes entraram com vantagens nessa disputa. Como Michetti (2020) demonstrou em sua pesquisa, o movimento Todos pela Educação, em 2006, e o Movimento pela Base Nacional Comum, em 2013, ambos patrocinados pela Fundação Lemann, direcionaram os trabalhos em torno da política curricular.

No primeiro período, 2013 a 2014, o debate estava mais restrito ao Ministério da Educação (MEC) e às universidades e teve como resultado um documento que não pretendia detalhar conteúdos e orientações por etapa e séries e focou nos direitos da aprendizagem, em que cada componente curricular juntou-se às suas áreas de conhecimento, elaborando orientações gerais para que os estados, municípios e escolas continuassem definindo os conteúdos em cada etapa e série (BRASIL, 2014). No segundo momento, de 2015 a 2016, ampliou-se o debate que alcançou a sociedade civil, aumentando o número de envolvidos no executivo e na

---

2 Disponível em: http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio. Acesso em: 11 mar. 2020.

equipe de elaboração. Além disso, foram incorporados discursos de documentos mais antigos, como as matrizes do Enem, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, associados às chamadas *pedagogias das competências* e, como contraponto a estas, o discurso dos *direitos à aprendizagem (2013-2014)*. As reflexões que relacionam a Sociologia e a BNCC tenderam a ressaltar que a elaboração desse documento sofreu um golpe no processo, após *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em agosto de 2016 (BURGOS, 2017). O documento entregue ao CNE (BRASIL, 2016) em maio de 2016 ficou suspenso até a recomposição do MEC. Em setembro de 2016, o presidente empossado Michel Temer lançou a Medida Provisória MP nº 746, que reformou o ensino médio, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Outra equipe foi designada para finalizar a BNCC da educação infantil até o ensino fundamental (BRASIL, 2017) e deixou em suspenso o ensino médio. Contratou-se a Fundação Carlos Alberto Vanzolini (SP) para finalizar esse trabalho e alterou-se o texto apresentado em 2016. Em 2017, ficou pronta a BNCC até o ensino fundamental; e, em 2018, a parte do ensino médio (BRASIL, 2018). Os artigos da área de Sociologia conseguiram problematizar mais o processo do que propriamente o conteúdo dos componentes curriculares e a situação da Sociologia nesse documento (MICHETTI, 2020; SILVA et al., 2015).

Na produção no âmbito dos estudos sociológicos sobre currículos, as abordagens teóricas concentram-se em: a) perceber como as mudanças no capitalismo e no Estado atuam no sentido de fortalecer o setor privado e enfraquecer o setor público na organização da educação nacional – a BNCC seria mais um elemento de controle e de potencialização das avaliações em larga escala, seguindo as pistas das reflexões de Stephen Ball (1950-), entre outros (MACEDO, 2014; CORTINAZ, 2019); b) analisar os discursos envolvidos e produzidos nas definições da BNCC sob a ótica de Ernest Laclau (LOPES, 2015); c) analisar os processos de elaboração e as múltiplas vozes presentes nas disputas, os que se fortalecem ou se enfraquecem desde a noção de campo de Bourdieu (MICHETTI, 2020, SILVA, 2015) ou de ideologia e discurso pedagógico na linha de Michael Apple ou, ainda, das análises de Michael Young e Basil Bernstein (CORTINAZ, 2019); d) analisar um componente específico e como resultam

na proposta da BNCC aprovada em 2017 e 2018, geralmente, analisando os conteúdos do documento (CORTINAZ, 2019).

As reflexões sobre o ensino de Sociologia dialogam com um ou mais dos quatro grupos de abordagem teórica citados acima. Mesmo na chave "ensino de sociologia" há mais recorrência de análises que partem das reformas do Estado e da criação de mercados educacionais, enfatizando-se que a Sociologia não caberia nessas propostas por ser uma disciplina crítica à sociedade capitalista. Além disso, as reflexões também levantam a preocupação com a presença do professor de Sociologia nas escolas e a diminuição de postos de trabalho para esse profissional. Em resumo, são artigos que focam no problema da manutenção ou não da Sociologia nas grades curriculares dos estados e nas formas de contratação de docentes.

Essa preocupação inicial se justifica diante das rápidas mudanças nesse curto período de tempo no ordenamento do currículo no ensino médio que mudou de 13 componentes curriculares obrigatórios até 2016 para dois componentes curriculares obrigatórios em todas as séries/módulos do ensino médio. O documento da BNCC de 2016 contemplava Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Artes, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Filosofia e Sociologia e organizava em áreas desde os *direitos de aprendizagem* transformados em o*bjetivos de aprendizagem*. O documento da BNCC de 2018, em conformidade com a Lei nº 13.415/2017 do novo ensino médio, aponta como componentes curriculares obrigatórios em todas as séries/módulos do ensino médio as disciplinas Língua Portuguesa (na área de Linguagens e suas tecnologias) e Matemática (na área de Matemática e suas tecnologias). Os demais componentes foram agrupados em áreas: Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tomando como princípio organizador das áreas uma lista de *competências e habilidades* para cada área, que depois é redistribuída entre os componentes curriculares. Geografia, História, Filosofia e Sociologia sobreviveram nesse currículo, compondo a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas sem as suas especificidades científicas de origem, que foram dissolvidas nas *habilidades e competências*. Em 2020 iniciou-se a reforma do ensino médio. Os estados foram assessorados e coordenados pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação e pelas Fundações citadas

anteriormente. A BNCC do ensino médio ocupará 1800 horas e 1200 horas serão para os itinerários formativos, totalizando três mil horas, implantadas progressivamente de acordo com as condições de cada estado. A BNCC do ensino médio está sendo adaptada nos estados desde 2019 e deve ser implantada em 2021.

Diante do exposto, enfatizamos que será necessário empreender pesquisas que acompanhem a implantação da BNCC nos estados, observando como a Sociologia será inserida nesse processo. Quais propostas de ensino de Sociologia serão elaboradas desde a BNCC? Como elas serão implementadas? Analisando a lista de *competências* e *habilidades* presentes na BNCC de 2018, propõe-se como hipótese de pesquisa a *sociologização* da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas sem que isso fortaleça os conteúdos da disciplina, assim como enfraquece todas as especificidades dos demais componentes curriculares agrupados nessa área. O ensino de Sociologia tomará outros rumos assim como toda a educação, caso a BNCC tenha força para organizar esse sistema. Que rumos serão esses? Temos um campo vasto de pesquisa.

* **ILEIZI FIORELLI SILVA** é doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP); professora do curso de Ciências Sociais e do Programa de Pós Graduação de Sociologia e do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) da Universidade Estadual de Londrina (UEL); coordenadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES/UEL).

***

***CAMPO**, o ensino de Sociologia e o seu:*

*Daniel Gustavo Mocelin**

Campo é um conceito da teoria bourdieusiana definido como um *microcosmo* dotado de certa autonomia em relação ao espaço social mais amplo, na medida em que práticas sociais são incorporadas, produzidas e reproduzidas pelos seus participantes, por meio de disposições objetivadas, regras convencionalmente definidas, capitais específicos valorizados e quadros cognitivos compartilhados. Um campo é formado por agentes organizados, que criam espaços e os fazem existir pelas interações simbólicas que estabelecem. Com base nessa definição, entende-se que o ensino da Sociologia possa ser caracterizado como o campo profissional especializado no estudo, na qualificação e na promoção da mediação didática dos conhecimentos da área de Sociologia/Ciências Sociais para a educação básica, em particular para o ensino médio, que conforma uma atividade educacional que mobiliza conhecimentos científicos do campo das Ciências Sociais e os articula com procedimentos pedagógicos do campo da Educação.

O campo do ensino da Sociologia constitui uma comunidade empenhada por sua prática na produção e na promoção de uma Sociologia que seja aplicável na escola. Essa comunidade congrega agentes de perfis diversos, mas com interesses convergentes, isto é, que acreditam na importância do ensino da Sociologia no ensino médio, incluindo desde os licenciados em Ciências Sociais, os professores da disciplina de Sociologia das redes escolares, os estudantes dos cursos de licenciatura na área, até os pesquisadores de universidades dedicados ao estudo sobre o próprio ensino da Sociologia, sua história, gênese e experiências. Estima-se que o campo esteja constituído e estruturado no Brasil por cerca de 60 mil participantes, dos quais 48 mil são professores de Sociologia em atuação nas escolas, segundo dados do Censo Escolar do Ministério da Educação. O

campo organiza-se em espaços profissionais e por meio de redes de colaboração, conectando os agentes interessados em debater e desenvolver estratégias de ensino que promovem e estimulam a prática do "raciocínio sociológico", durante a escolarização de jovens e adultos. Essa forma de raciocínio é uma habilidade fundamentada no legado epistêmico, teórico e metodológico das Ciências Sociais, didaticamente transposto em processos educativos capazes de proporcionar aos cidadãos competências como autonomia intelectual, atitude investigativa e disposição ao pensamento crítico-problematizador.

Quadro 1 – Produção científica sobre o campo do ensino de Sociologia.

Ano	Título	Autoria	Canal de publicação
2001	Reflexões acerca do sentido da Sociologia no ensino médio.	SARANDY, Flávio M. Silva.	*Revista Espaço Acadêmico*, v. 5, Out.
2010	O ensino das Ciências Sociais/ Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas.	SILVA, Ileizi Fiorelli.	*Sociologia: Ensino Médio.* Brasília-DF: MEC, SEB, Cap. 1.
2010	Metodologia de ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia.	MORAES, Amaury C.; GUIMARÃES, Elisabeth da F.	*Sociologia: Ensino Médio.* Brasília-DF: MEC, SEB, Cap. 2.
2013	Ensino e pesquisa: do pedágio ao trânsito livre.	PIMENTA, Rosangela Duarte.	*Memórias de iniciação à docência.* Campina Grande-PB, Ed. UFCG.
2014	Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?	LAHIRE, Bernard.	*Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza-CE, v. 45, n. 1, p. 45-61.
2014	Ensino da Sociologia no Rio Grande do Sul: histórico da disciplina, formação do professor e finalidade pedagógica.	MOCELIN, Daniel G.; RAIZER, Leandro.	*Revista Brasileira de Sociologia.* Anpocs, v.2, p. 101-127.
2015	Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil.	OLIVEIRA, Amurabi.	*Política & Sociedade.* v. 14, n. 31. Florianópolis: UFSC.
2019	O campo da Sociologia Escolar.	MOCELIN, Daniel Gustavo.	19º Congresso Brasileiro de Sociologia, Florianópolis-SC, p. 9-12 julho.

Nota: Estudos que discutem direta e/ou indiretamente elementos empíricos que subsidiam a concepção conceitual de "campo" do ensino da Sociologia.
Fonte: Levantamento bibliográfico realizado pelo autor.

O conceito "campo do ensino da Sociologia" diferencia-se do conceito "subcampo do ensino da Sociologia", concepção mais recorrente na produção sociológica especializada (ver verbete sobre Subcampo). O conceito

ora em destaque tem uma premissa distinta do segundo, quando considera, na sua formulação, os resultados das atividades educacionais produzidas, reproduzidas e difundidas para além das fronteiras acadêmicas, abrangendo, dessa forma, um contingente maior de praticantes dessa especialidade.

Esse campo adquire autonomia a partir do momento em que se identifica uma trajetória de ocupação de espaços, e que uma história ordenadora, mesmo que intermitente, passa a mobilizar e orientar a ação de diversos agentes em torno de movimentos de expansão, organização e experiências cumulativas (MOCELIN, 2019). Em 2008, com a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, a disciplina passou a fazer parte das políticas educacionais de formação docente, de distribuição de material didático e de formulação de diretrizes curriculares fundamentais (SILVA, 2010). Além dessa institucionalização, também existem resultados concretos, de teor quantitativo e qualitativo, tais como o aumento do número de cursos de licenciatura e de profissionais habilitados; a consolidação de eventos exclusivos sobre ensino da Sociologia e de Grupos de Trabalho específicos em eventos científicos; participação exitosa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); proliferação de dossiês e artigos sobre ensino da Sociologia em periódicos científicos; presença no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); expansão de grupos de pesquisa especializados; criação de um mestrado profissional em rede (ProfSocio/Capes); formação e consolidação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e do Comitê de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), responsável pela organização do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb). Tais resultados representam toda a organicidade que a área vem construindo.

Esse conjunto das *atividades regulares* praticadas no campo pode ser chamado de “Sociologia Escolar”, prática que é ilustrada pela formação de professores de Sociologia, tipicamente os licenciados na área. Esses agentes possuem domínio do largo espectro das temáticas sociológicas e se dedicam a elaborar, desenvolver, experimentar e aplicar recursos pedagógicos, convertendo conhecimentos científicos das Ciências Sociais em saberes escolares. Essa prática proporciona disposições materializadas em

produtos educacionais, que são valorizados no interior do campo e reconhecidos no seu exterior, no âmbito do campo acadêmico, dos sistemas educacionais e da esfera pública. Nesse sentido, os praticantes da Sociologia Escolar incorporam uma habilidade social típica, que se manifesta na forma de convenções e quadros cognitivos – um *habitus*, que define o repertório de ações, estratégias e decisões que os guiam para atuar no e pelo campo.

C

Figura 1 – Elementos constitutivos do campo do ensino da Sociologia.

Fonte: Mapa conceitual elaborado pelo autor.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) para a área de Sociologia, por exemplo, caracterizam um dos marcos decisivos na cristalização da prática da Sociologia Escolar, que permite pensar a própria especificidade da disciplina de Sociologia na escola. Esse documento elege os exercícios de *estranhamento* e de *desnaturalização* como ferramentas para problematizar valores enraizados, traduzidos nas opiniões,

por meio de releituras destes a partir do *distanciamento*; já a *pesquisa social* na escola é apontada como mecanismo para superar resistências, pois possibilita os meios para a compreensão de questões que nem sempre estão ao alcance imediato do estudante (MORAES; GUIMARÃES, 2010). Essa *gramática* já era evidente na posição de Ianni (2011), para quem a função do ensino da Sociologia seria "[...] revelar e desenvolver dados, informações ou noções que os estudantes trazem para a sala de aula e acrescentar novas informações e interpretações, tendo em vista desenvolver uma compreensão nova, original, científica e viva daqueles fatos" (IANNI, 2011, p. 329-330). O sucesso dessa pedagogia ocorreria quando o educando adquirisse, o que Lahire (2010) denominou de hábitos intelectuais típicos das Ciências Sociais, estabelecendo reflexões a partir das informações que ele busca, classifica, organiza, interpreta, compara e relaciona. Essa didática é assimilada no campo como um *senso prático* necessário para acionar os agentes e fornecer sentido ao que fazem.

Existe, portanto, estabelecida uma *gramática*, produzida e reproduzida pelo campo, mesmo que nem sempre consensual ou convergente, e que ainda é tensionada por relações de poder. Evidentemente, essa gramática implica em *disputas*, importantes para estabelecer a identidade do campo. Moraes (2014) apontou divergências entre uma orientação pedagógica mais ideologicamente engajada e outra que beira à neutralidade científica. Santos (2014) identificou três configurações de metodologia de ensino aplicadas: uma cientificista, centrada no professor e no rigor conceitual; outra espontaneísta, centrada nas opiniões dos alunos; e uma globalizante, tendo a pesquisa na escola como princípio formativo.

A construção, institucionalização e organização desse espaço próprio do ensino das Ciências Sociais demonstra que se tem uma especialidade. A *prática* da Sociologia Escolar está na linha de frente na concepção de uma Sociologia de caráter público, colocando os professores de Sociologia das redes escolares como representantes da popularização do conhecimento sociológico, na esfera educacional e na sociedade. Ao defender sua identidade, os participantes do campo reproduzem as bases necessárias para o fortalecimento do próprio espaço autônomo conquistado. O grande desafio que se coloca para a continuidade dessa prática está em ampliar as redes profissionais, tendo em vista fortalecer essa comunidade. Não se trata apenas, portanto, de fazer referência às redes mais

robustas, compostas pelos pesquisadores lotados em universidades e que têm a "Sociologia Escolar" como objeto de estudo científico, mas fundamentalmente da ampliação de interconexões mais complexas entre os próprios professores de Sociologia em atuação na educação básica e do diálogo destes com os acadêmicos do assim chamado "subcampo científico do ensino da Sociologia".

Ainda pairam diversas lacunas para melhor compreender o "campo do ensino da Sociologia". Podem ser incluídos nessa perspectiva estudos que abordem o perfil dos professores de Sociologia no ensino médio e suas visões sobre a finalidade do ensino de Sociologia; um panorama das práticas pedagógicas em Sociologia realizadas nas escolas; um mapeamento das redes de agentes interessados nessa temática e o modo como se articulam; além de estudos sobre a gênese de espaços, grupos de pesquisa e associações nessa área.

*DANIEL GUSTAVO MOCELIN é doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professor do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-graduação em Sociologia dessa mesma instituição; líder do Laboratório Virtual e Interativo de Ensino em Ciências Sociais (LAVIECS/DGPB-CNPq/UFRGS).

***

***CIBERCULTURA**, o ensino de Sociologia e a:*

*Fátima Ivone de Oliveira Ferreira**

Denominamos "cibercultura" a forma sociocultural emergente das relações entre a sociedade e as novas tecnologias de base microeletrônica a partir da convergência das telecomunicações e da informática na década de 1970. O conceito de cibercultura agrega um universo caótico de construções formando um imaginário composto por *hackers*, cientistas, ativistas e que inclui também todos que, de uma maneira quase espontânea, acabam por se perceberem imersos na cultura digital. São caixas eletrônicos, terminais de autoatendimento, urnas eletrônicas, *smartphones* que passam a compor a vida cotidiana. A expansão da *internet* e da *web* como elementos estruturantes das ações sociais e a onipresente relação

social no ciberespaço possibilita o que Lemos e Lévy chamam de "nova esfera pública digital" (2010).

O termo "ciberespaço" foi cunhado pelo escritor estadunidense William Gibson (1948-) no conto *Burning Chrome* e posteriormente popularizado no romance considerado sua obra-prima, *Neuromancer*, de 1984. A emergência do ciberespaço transformou radicalmente a percepção e vivência do/no tempo e do/no espaço, destacando-se as trocas de informações multimidiáticas em tempo real e instantâneo. Sem base territorial geográfica e sensível a recortes culturais e centros de interesse difusos, esse território digital tem a potencialidade de expor em correios eletrônicos, *blogs*, fóruns ou em redes sociais *on-line*, falhas, depoimentos e imagens que não passaram pelos filtros tradicionais da mídia massiva; seus conteúdos são organizados em redes de troca e colaboração, de alcance ilimitado e com liberdade de fluxo. No entanto, não podemos falar em liberdade absoluta no ecossistema midiático. Há controle e determinações mercadológicas.

A Sociologia enquanto disciplina escolar pode contribuir no modo como os estudantes experimentam a cibercultura e fazem uso das redes sociais *on-line*, como forma de reconhecimento, reflexão e intervenção crítica sobre sua realidade. O Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, incluiu em seus programas, desde 2010, temas como "cibercultura", "ciberespaço", "inclusão digital", "midiatização da sociedade", "novas sociabilidades", "vigilância" e "controle". O ciberespaço e seus múltiplos ambientes lúdicos possibilitam oportunidades de experiências significativas com pessoas, imagens e informações capazes de gerar situações de aprendizagem para jovens, nascidos em um mundo já conectado pela *internet*, ou para adultos encantados pelo mundo digital. Fazer uso da *internet* e das redes sociais *on-line* com autonomia pode ser algo construído na escola se os valores eleitos como metas forem a colaboração e a pluralidade.

A reflexão científica no campo da cibercultura é interdisciplinar, abrangendo as áreas da Sociologia, Comunicação, Antropologia e Educação. A seguir, alguns desses estudos: Castells (1999), ao analisar a marcante presença das tecnologias na contemporaneidade, afirma que o desenvolvimento da *internet* foi fomentado por redes científicas, institucio-

nais e pessoais, criadoras de ambientes de inovação. As comunidades virtuais têm construído uma arquitetura (vista como interminável) que transformou os padrões de comunicação, sendo que as maiores tendências de mudanças de nosso tempo são afins, daí a metáfora da "rede" para facilitar a compreensão das conexões e dos entrelaçamentos.

Para Lemos e Lévy (2010), interconexão, criação de comunidades e inteligência coletiva são tendências da cibercultura propiciadas pelo ciberespaço e todas as dimensões humanas são alteradas pela cibercultura. O processo de socialização, por exemplo, é afetado pela disseminação da cultura digital e todos os sistemas culturais, como religião, educação, vida privada e saúde, se reestruturam na dimensão espaço-tempo social. A *internet*, na perspectiva de informática ubíqua, leva o ciberespaço à integração total, aos dispositivos portáveis, ocupando, assim, todos os espaços urbanos.

Dwyer (2010), ao analisar seu trabalho docente, observou que os alunos usam as informações extraídas da *internet* como se fossem verdadeiras, sem fazer questionamentos às origens e aos interesses que poderiam estar gerando tais informações. Depreende-se desse fato a urgência da introdução de mais uma tarefa para o professor: a desconstrução da relação direta entre acesso à informação e aquisição de conhecimentos – uma das faces da ideologia do determinismo tecnológico.

Sassen (2010) aponta as tecnologias interativas computadorizadas como facilitadoras na criação de cenários e imaginários globais. Para essa autora, o atual contexto digital global inscreve novos significados às práticas políticas locais, agregando magnitude, alcance e simultaneidade. Entretanto, as práticas políticas que emergem na *internet* não são necessariamente cosmopolitas, pois resultam de tipos de sociabilidade e lutas baseados nas ações das pessoas. Além disso, o espaço digital não é apenas meio de comunicação, também é palco para as operações do capital global.

Ferreira (2015) aponta que o ensino de Sociologia é capaz de apresentar aos estudantes o conceito de tecnologia como parte integrante da construção humana da sociedade, privilegiando sua compreensão como processo social. Virtualidade, digitalização de conteúdos e desmaterialização são características da contemporaneidade que afetam tanto a esfera pública quanto o modo de estabelecer vínculos e atuar politicamente.

É importante destacar o que vem sendo pesquisado no subcampo do ensino de Sociologia, quando o tema é cibercultura: "O uso do *Facebook* no ensino de Sociologia: um relato de experiência docente", de Bruno dos Santos Joaquim (2014); "A Sociologia em rede: experiências, caminhos e possibilidades da utilização das tecnologias informacionais como ferramentas pedagógicas nas aulas de Sociologia", de Rogerio Mendes de Lima, Simone da Costa Lima (2016); "Não é normal, CP2: redes sociais e reivindicações estudantis no Colégio Pedro II", de Valéria Lopes Peçanha e publicado no livro *Sociologia Escolar: ensino, discussões e experiências* (BODART, 2018), são alguns exemplos dessa produção.

Os desafios da pesquisa social no ciberespaço são de ordem teórica e metodológica, exigindo uma revisão das modalidades clássicas da investigação etnográfica (RIFIOTIS; MÀXIMO; LACERDA; SEGATA, 2010; FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2012). A enorme complexidade da vida social *on-line* abre possibilidades de problematizações e pesquisas sobre o uso da *internet* e redes sociais no cotidiano, formação de comunidades virtuais, manipulação de informações pela mídia, *fake news*, proteção de dados, consumismo, liberdade de expressão, isolamento e dependência tecnológica, interconexão e inteligência coletiva: faces da cibercultura que se apresentam ao olhar sociológico e ao ensino de Sociologia, numa perspectiva de apropriação crítica.

***FÁTIMA IVONE DE OLIVEIRA FERREIRA** é doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA); professora titular do Colégio Pedro II.

***

***CIDADANIA**, o ensino de Sociologia e a:*

*Ana Martina Baron Engerroff**

Designamos "ensino de Sociologia e cidadania" a relação estabelecida entre a Sociologia e uma de suas finalidades educativas no ensino básico. A cidadania também é compreendida como um conceito sociológico, frequentemente integrando os currículos de Socio-

logia para o ensino médio. Essas duas dimensões confluem para a especificidade das Ciências Sociais na defesa mais geral do papel da escola como formadora dos cidadãos.

A aproximação entre o ensino de Sociologia e a cidadania está ligada às políticas educacionais brasileiras e à trajetória da disciplina nos currículos escolares, assumindo diferentes significados ao longo de sua história. A Constituição Federal de 1988 previa que a educação deve visar o desenvolvimento da pessoa, a qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício da cidadania. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) evidenciou a ligação entre as finalidades da Sociologia com a formação para a cidadania, estabelecendo no parágrafo primeiro, inciso III do Artigo 36, que o currículo do ensino médio fosse organizado de modo a possibilitar ao educando o "[...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania".

Ainda que as reflexões acerca do papel da Sociologia na escola brasileira tenham permeado distintos momentos, como defendido por Fernando de Azevedo (1894-1974) nos anos de 1930, Costa Pinto (1920-2002) e Florestan Fernandes (1920-1995) nos anos de 1950, e Octávio Ianni (1926-2004) nos anos de 1980, os contextos de redemocratização do país, das lutas pela obrigatoriedade do ensino de Sociologia e da LDB de 1996 reacenderam esse debate, sobretudo vinculando a finalidade educativa da Sociologia com a formação para o exercício da cidadania. Nesse cenário, reverberaram usos e interpretações dessa expressão no campo político, educacional e sociológico.

Dessa forma, essa expressão compôs o argumento central entre os deputados federais para a aprovação da reintrodução da Sociologia como disciplina obrigatória na educação básica, além de constar nas justificativas para os documentos oficiais (nacionais e alguns estaduais) produzidos nessa etapa mais recente (após 1980). Esses documentos comumente justificaram a função da disciplina na escola através da formação para o exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que não deixaram de tomar a cidadania como uma temática da área, relacionando-a ao conhecimento dos direitos e deveres individuais e sociais, como percebido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (de 1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (de 1999). De outro lado, as

Orientações Curriculares para o Ensino Médio (de 2006), elaboradas por Nelson Tomazi, Elizabeth Guimarães e Amaury César Moraes, foram críticas dessa relação, registrando-a como um *slogan* ou clichê, sendo insuficiente, na visão dos autores, para justificar a presença da Sociologia nos currículos.

Por essas razões, é frequente a presença do termo "cidadania" nas pesquisas sobre o ensino de Sociologia, apesar de não o tomar como objeto central ou apenas tangenciando as reflexões. No entanto, algumas pesquisas tratam propriamente da cidadania, fornecendo elementos para a discussão em torno dos sentidos da Sociologia no ensino básico. Esses trabalhos são, em sua maioria, oriundos de mestrados acadêmicos do campo da Sociologia ou da Educação, com seus resultados divulgados em periódicos científicos e livros-coletâneas.

Valendo-se especialmente da fonte documental (documentos curriculares, materiais didáticos, atas, pareceres, legislação) e de entrevistas com professores e alunos envolvidos com a disciplina de Sociologia no ensino médio, esses trabalhos investigam a cidadania e o ensino de Sociologia: a) no processo de reintrodução da Sociologia como disciplina obrigatória; b) nos documentos curriculares; c) na representação de professores e alunos; d) no discurso de instituições e agentes políticos; e) nos materiais didáticos; f) no ensino como temática.

Combinando diferentes fontes e análises, as pesquisas têm demonstrado que a relação da Sociologia com a cidadania permanece importante para a compreensão das finalidades educativas da disciplina, mesmo com alterações legislativas e em documentos oficiais, o que é visto ao longo da intensa produção realizada nas últimas três décadas, vislumbrando-se distintas concepções de cidadania frente ao ensino de Sociologia.

Dentre eles, evidencia-se a dissertação de Lesi Corrêa (1993), que trata da questão da disciplina de Sociologia em duas escolas de Londrina/PR. A partir desse trabalho, inauguraram-se as investigações a respeito do ensino de Sociologia na pós-graduação *stricto sensu*, além de contribuir com o reconhecimento das estratégias para a reinserção da Sociologia como disciplina obrigatória no estado do Paraná no início nos anos de 1990, luta da qual a autora participou intensamente.

Luiz Fernando Nunes Moraes (2009), ao estudar especificamente essa temática nos documentos oficiais (legislações, pareceres, parâmetros,

diretrizes e orientações curriculares) e no livro didático estadual do Paraná, percebeu o caráter multifacetado da expressão "cidadania" na articulação com as finalidades do ensino de Sociologia. O autor observa que as tensões e os conflitos em torno da cidadania e da Sociologia estão ligadas ao contexto histórico mais recente da disciplina. Assim, em um primeiro momento, a relação assume um significado de intervenção na realidade social, respondendo aos anseios da sociedade, mas o maior estabelecimento da área (como disciplina e como um campo próprio do conhecimento) possibilitou questioná-la sociologicamente.

Destacam-se também as pesquisas que se dedicam à representação da disciplina de Sociologia na visão de professores e alunos do ensino básico, reforçando a aproximação entre cidadania e Sociologia (em seus múltiplos e contraditórios sentidos), ainda que haja fortes obstáculos materiais para a sua concretização, como aponta Keli Mota (2005). Destacam-se, ainda, Mário Bispo dos Santos e Erlando Rêses e Shirlei Daudt Rodrigues (RÊSES, SANTOS, RODRIGUES, 2016), que publicaram conjuntamente seus trabalhos, notabilizando a questão da cidadania. Santos, ao analisar as concepções de professores da rede pública de Brasília, identificou distintas percepções sobre a relação entre a finalidade formativa da Sociologia e a cidadania entre os professores formados em outras áreas e que atuam em escolas periféricas, com os professores formados em Ciências Sociais e atuantes no centro da capital federal. No primeiro caso, a relação alcança um sentido político, na necessidade de transformação da realidade social dos sujeitos, enquanto que no segundo resguarda-se o *status* de especialista, conferindo o sentido de instrumentalização dos alunos para que possam refletir e compreender sistematicamente a realidade. Já Rêses debruçou-se sobre a representação de alunos, nas quais novamente a Sociologia foi significada por meio da formação para o exercício da cidadania, mas expressando a possibilidade de melhora nas condições de vida (para o grupo periférico) e de ingresso o ensino superior (para o grupo da região central).

A relação da cidadania com o ensino de Sociologia é ainda observável nos materiais didáticos. Mais especificamente, por meio dos livros didáticos manifestam-se concepções das Ciências Sociais e do seu currículo, emergindo a questão da cidadania como significadora da disciplina, bem como um conceito da Ciência Política, aproximando-se das temáticas do

Estado, poder, democracia, dos direitos humanos e movimentos sociais. Assim, apontamos (ENGERROFF, 2017a) que esses materiais têm mobilizado fundamentos variados para significar o ensino de Sociologia também de maneira diversa – como a cidadania, a imaginação sociológica, o *estranhamento* e o *desnaturalização* –, dando ênfase à apreensão do conhecimento científico, ao posicionamento crítico ou ainda ao reconhecimento dos direitos e deveres como cidadãos, possibilitando a ação no mundo social e a sua transformação.

No entanto, o caráter por vezes normativo dessas acepções já foi alvo de crítica por atribuírem uma espécie de "etiqueta cidadã" (MEUCCI, 2013) ao ensino de Sociologia, suscitando aspectos moralizantes, como apontado nas avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Isso converge, de certa forma, com o debate em torno das narrativas sobre a intermitência da Sociologia como disciplina escolar que, muitas vezes, atribuem um sentido inerentemente transformador e revolucionário da Sociologia, como uma prática cidadã. Por isso, é importante compreender a questão da cidadania como um fenômeno sócio-histórico e que atribui significados diversos ao ensino de Sociologia. A exemplo, o trabalho de Gabriela Silva (2015) permite vislumbrar a intenção de formar o cidadão por meio da socialização política nos livros didáticos em distintos momentos e disciplinas (Educação Moral e Cívica, durante a Ditadura Militar, e Sociologia, atualmente) e que conduzem ao ideal de sociedade almejada por elas.

Dessa feita, reiteramos que não há uma única definição de cidadania, tampouco um único significado quanto à sua relação com o ensino de Sociologia, sendo necessário qualificá-los em cada contexto. Nessa direção, os estudos que abarcam uma perspectiva histórica da disciplina mostram-se profícuos e necessários para a compreensão dos sentidos da Sociologia frente à formação para a cidadania, percebendo-a nas distintas propostas educacionais brasileiras e projetos de país, evitando essencializar ou banalizar a relação. Lembramos que a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio reafirmou a formação para a cidadania como um dos elementos centrais dessa etapa formativa, abrindo espaço para investigações que permitam evidenciar neste atual momento as funções da Sociologia na escola e seu papel na formação do cidadão. Por fim, destacamos a emergência de uma agenda para estudos comparados entre

países em suas experiências com as Ciências Sociais no ensino básico, uma vez que é possível perceber o compartilhamento da finalidade educativa para a formação do cidadão, como já apontava Lahire (2014).

*ANA MARTINA BARON ENGERROFF é doutoranda em Sociologia e Ciência Política na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); professora substituta no Centro de Ciências da Educação, na mesma instituição de ensino (CED/UFSC).

***

CIÊNCIAS SOCIAIS, *o ensino de Sociologia e as:*

*Evelina Antunes F. de Oliveira**

As Ciências Sociais são um debate teórico e metodológico entre certas disciplinas. Podemos pensá-las tanto como um amplo campo de conhecimento cujo objeto é o estudo do processo sociopolítico mundial, regional e local e que pretende se distinguir das Ciências Físicas e Naturais; quanto como uma área acadêmica, lugar de produção científica e de formação profissional.

Ao buscar assento no mundo científico, o pensamento social, desde o século XVII, abrigado principalmente no campo da Filosofia, já buscava explicar e mudar ideias, instituições e modos de vida. Duzentos anos depois, com propósitos semelhantes, tomam corpo as Ciências Sociais, no mundo ocidental, posicionadas hegemonicamente na Europa e nos Estados Unidos.

Lá e cá serviram à construção de identidade econômica, política, social e cultural. Suas análises são referenciadas em sociedades nacionais que, desde os anos 1980, veem sendo dominadas pela globalização, este complexo e intenso sistema de trocas que passou a orientar a vida humana, em todos os seus aspectos[3]. Num cenário de disputas, as novas teorias enfrentam as teorias tradicionais para responderem a problemas sociais locais e mundiais.

3 Sobre o assunto, ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. A Globalização e as Ciências Sociais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Na América Latina, no início do século XX, a trajetória de consolidação institucional das Ciências Sociais segue "[...] uma relação significativa com o contexto sociopolítico de cada país, e também com o conjunto da região e do mundo" (TRINDADE, 2006, p. 371), gerando diferentes impactos. Por exemplo, nas Ciências Sociais no Chile, Uruguai e Brasil, havia o embate entre diferentes projetos de desenvolvimento, e o mesmo não aconteceu no México e na Argentina. Nessa região elas se propagam e se fortalecem nacionalmente na segunda metade do século XX, em um movimento capitaneado por pesquisas multinacionais. Com relação ao Brasil, o mesmo autor conclui que:

> Apesar da crise atual de financiamento, as ciências sociais no Brasil ainda mantém uma posição de liderança na América Latina, em função de sua capacidade de formar recursos humanos qualificados através de uma rede nacionalmente diversificada de programas de pós-graduação e da produção nacional e internacional [...] Hoje, os cientistas sociais – por sua inserção nos variados espaços políticos, sociais e antropológicos e, fora da academia, [...] à participação em pesquisas e consultorias junto à minorias étnicas, organizações não-governamentais, partidos políticos, sindicatos, conselhos sociais e educacionais –, constituem-se, de fato, numa nova elite social com um protagonismo relevante e visível para a sociedade brasileira (TRINDADE, 2006, p. 135).

Considerando que os anos se passaram desde a pesquisa de Hélgio Trindade até hoje, pode-se pensar em um período de validação de seus resultados, embora o *ranking* deva ser atualizado.

Em permanente interlocução com diferentes conjunturas, as Ciências Sociais se configuram em torno da produção de um conjunto específico de conhecimentos, mas também se distinguem como uma prática social, como assinalou Boaventura de Sousa Santos (2006). Ainda que neste estudo o autor se refira ao que tem sido produzido no âmbito dos movimentos sociais e Organizações Não Governamentais, no escopo de uma pesquisa entre África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia, Moçambique e Portugal, essa ideia de prática social indica uma ampliação da noção básica de reflexividade social, que é tão cara às Ciências Sociais. Para esse autor "[...] a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante" (SANTOS, 2006, p. 778). Nessa compreensão, a produção científica pode vocalizar demandas sociais variadas, incluída, naturalmente,

a elaboração de pesquisas sociais, Nesta compreensão, a produção científica pode vocalizar demandas sociais variadas, incluídas, naturalmente, as elaborações de pesquisas sociais e a atualização nos modos de se produzir conhecimentos.

Essa possibilidade de as Ciências Sociais estarem entranhadas em nossos modos de vida tem uma natureza política da qual não pode se desvencilhar. Nos identificamos e nos reconhecemos num mundo do qual fazemos parte. Essa reflexividade é também operacionalizada nas milhares de sala de aula onde seus conteúdos são trabalhados. Estes, por sua vez, são produzidos em centenas de pesquisas, que podem ou não lhes ser contemporâneas e que carregam um lastro histórico, econômico, cultural e social.

No Brasil, nas Instituições de Ensino Superior, as Ciências Sociais abrigam graduações, bacharelados e licenciaturas, estruturadas fundamentalmente nas disciplinas Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Cada uma delas se desenvolveu em diferentes cursos de pós-graduação e estes são fundamentais à sua própria expansão.

Na educação básica, os conteúdos de Ciências Sociais, em sua forma disciplinar, fazem parte dos currículos de formação geral. E as aulas de Sociologia podem, a todo tempo, falar sobre a produção em Ciências Sociais para estimular o pensamento crítico e desenvolver posturas investigativas. Assim, as Ciências Sociais são redes complexas de produção e difusão de conhecimentos que configuram conflitos, busca de autonomia, interseções ou compartilhamentos entre seus conteúdos e procedimentos metodológicos.

Para pensarmos na institucionalidade das Ciências Sociais ou como ela se concretiza na vida social, acadêmica e científica é preciso observar pelo menos três dinâmicas: a universitária, a escolar e a social. Se há quase 100 anos, professores e pesquisadores são formados para se localizarem no mundo do trabalho é neste lugar que encontraremos seus conceitos, temas e teorias específicos à sua formação. Há uma rica e extensa literatura que dá conta de mais de nove décadas de pesquisas sociais sobre diferentes temas, ainda que o ensino apareça como o objeto menos frequente. Entretanto, a presença de seus conteúdos nas salas de aula é inequívoca e constante.

A importância da questão do ensino no desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil está colocada não apenas em sua perspectiva histórica e política, mas também educacional. Elas começam nos antigos cursos secundários e de formação de professores, desde o final do século XIX, e se desenvolvem em instituições de ensino e pesquisa, notadamente públicas, quando na produção dos seus conteúdos está imbricado o ato de ensinar.

Particularmente quanto aos cursos de formação de professores em Ciências Sociais no Brasil, Amurabi Oliveira (2015a) observa que o período de ausência da disciplina Sociologia nos currículos escolares (1942-1980) também favoreceu um certo negligenciamento com relação aos cursos de licenciatura. Ao mesmo tempo em que é fortalecido o campo da pesquisa, configurando-se o bacharelado como o lugar privilegiado de formação, a profissionalização dos professores em Ciências Sociais apresenta duas questões importantes: nas duas últimas décadas cresce significativamente o número de cursos de licenciatura e podemos dizer que desde a segunda metade do século passado muitos bacharéis são professores na educação básica e nas universidades.

Nos últimos 30 anos isso repercutiu tanto nos currículos acadêmicos quanto nos currículos escolares. Entre outros indicadores, destacamos que, entre os primeiros, o centro da discussão que era a produção científica passa a incluir a questão da formação de professores; nos segundos, especialmente quanto à disciplina Sociologia no ensino médio, depois de 12 anos de obrigatoriedade da disciplina, cientistas sociais e professores buscam cada vez mais a qualificação profissional e muitos cursos são criados com essa finalidade.

Ensinar Ciências Sociais na educação básica no Brasil vem atualmente sob a rubrica disciplinar de Sociologia. Mantém uma constante interdependência com as condições objetivas de trabalho nas escolas e nos cursos universitários que formam seus professores. Mesmo que a disciplina já esteja posicionada em muitas redes escolares (municipais, estaduais e federal), num trajeto descontínuo e diversificado, com Cristiano Bodart (2019a) chamamos de subcampo o ensino de Sociologia, dada sua dependência de outros campos. Nas palavras do autor, é preciso "[...]

reconhecer que existe uma especialização sem, contudo, um 'espaço' autonomizado em relação ao campo educacional, da Sociologia e, sobretudo, ao campo acadêmico" (BODART, 2019a, p. 37).

Na compreensão sobre o campo acadêmico desponta o problema das fronteiras disciplinares. Do ponto de vista político e administrativo, desde os anos 1930, estes cursos se fazem a partir das disciplinas Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Ainda que elas não tenham crescido no mesmo ritmo nem ao mesmo tempo, sendo mantida uma autonomia relativa entre elas, houve e ainda há certo entrelaçamento entre suas teorias e métodos. Nessas interseções é que residem as Ciências Sociais, seus conhecimentos e seus trabalhadores. À medida em que se desenvolvem, em diferentes cenários, ocorrem outros entrecruzamentos com várias outras disciplinas. São também determinantes de seu *modus operandi* as políticas educacionais restritas (do ponto de vista econômico e de cobertura territorial) e um controverso arcabouço jurídico, que não lhes favoreceu durante todo o século XX e nas décadas subsequentes. Em sentido oposto, como apoio à sua expansão, temos as associações profissionais, alguns programas federais mais estruturantes e a profícua existência de casas editoriais, além de contarmos com picos de expansão do ensino superior nos anos 1970, 1990 e 2008, com o aumento progressivo das licenciaturas (OLIVEIRA, 2015, p. 40).

Se ao cientista social cabe agir, refletir e trabalhar criticamente na sociedade, a potencial crítica nos é dada pela produção incessante de novos olhares sobre nós, nossas cidades e sobre o mundo[4]. Daí a importância de se pesquisar cada vez mais os problemas educacionais que lhes são inerentes.

Em toda a sua história, as Ciências Sociais contém o processo educacional, o que, com Bourdieu (2004), chamamos de "campo das Ciências Sociais". Na variedade temática de suas pesquisas, imprescindíveis à sua expansão, a questão do ensino precisa ser cada vez mais explorada, para que cada sala de aula que trabalhe seus conteúdos ganhe mais sentido para

4 Sobre o assunto, ver: PEREIRA, Luiza Helena. Qual o papel das Ciências Sociais hoje? *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2018.

todos que a fazem existir: as professoras, os professores, as alunas, os alunos e a escola.

O subcampo ensino de Sociologia tem um caráter democratizante dentro do campo das Ciências Sociais porque elabora institucionalizações e confiança, duas condições democráticas essenciais. Ao se fazer presente em diversas redes de ensino, guarda o seu lugar nos currículos, partilhando teorias, conceitos e temas e dialoga com juventudes. Estas poderão reorientar seus olhares para uma melhor compreensão delas mesmas, do Brasil e do mundo e numa perspectiva temporal ilimitada.

*EVELINA ANTUNES F. DE OLIVEIRA é bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); mestra em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco; professora aposentada da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

C

***

CINEMA, *o ensino de Sociologia e o:*

*Ana Lucia Martins**

O cinema, assim como a Sociologia, é um fato específico da modernidade. A invenção do cinema como uma tecnologia de percepção, reprodução e representação, além de mercadoria cultural de produção e consumo de massa é visto como uma "nova força social" de uma nova esfera pública. Desde seus primórdios no final do século XIX, o cinema impactou a vida social em diferentes dimensões: política, econômica e cultural. Walter Benjamim (1993) atribui ao cinema um sentido: exercitar novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico que está no cotidiano e teoriza sobre sua função social. Filmes narrativos, ficcionais ou não, foram lugares de aprendizado de percepções em contextos de mudanças e transformações sociais. Considerado "[...] o mais singular e expansivo horizonte discursivo no qual os efeitos da modernidade foram refletidos, rejeitados ou negados, transmutados ou negociados" (HANSEN, 2004, p. 409), o cinema terá função social e política na construção de imagísticas nacionais, coloniais, pós-coloniais.

A importância e influência social do cinema gerou na cultura e no processo de socialização dos indivíduos uma presença no cotidiano da vida dos estudantes, o que justifica sua apropriação como um recurso didático-pedagógico importante e que pode proporcionar abertura para a aprendizagem da Sociologia.

Nas últimas décadas, o uso de filmes de ficção e documentário no ensino da Sociologia se tornou um lugar de exercício da "imaginação sociológica", de estranhar aquilo que é familiar e indagar por questões de natureza *pública*. O uso de filmes no ensino de Sociologia significa lidar com as percepções do espectador/aluno(a) e suas mediações e não propor correspondências entre a vida social e representações visuais. Pensar que o filme, esse objeto cultural que resulta da "ação coletiva", é um modo pelo qual pessoas, no caso cineastas, expressam suas ideias e concepções de mundo sobre desigualdade social, violência, trabalho, família, escola, religião, identidades, gênero, tradições, amor, natureza, movimentos sociais, guerra, tecnologias, migração, sexualidade, estratificação social, cidades, condições coloniais e pós-coloniais, enfim, um repertório de temas e questões construídas e articuladas por personagens, linguagens, narrativas, montagens que geram um modo de conhecer (e ensinar) que é dado através da maneira como as sociedades se produzem visualmente.

O uso do cinema no ensino de Sociologia implica um trabalho cognitivo com aumento da intensidade do olhar, da qualidade da imaginação e deve desmistificar um ditado popular que evidencia uma ligação direta entre imagem e educação, a de que a imagem vale mais que mil palavras (MOREIRA LEITE, 1995). Entre o espectador e a imagem há mediações a serem feitas sobre os inúmeros significados latentes, por exemplo, conhecimento prévio do assunto tratado, a reflexão acerca da natureza da imagem, no caso, a imagem cinematográfica. O ato de ver implica uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares e a mensagem está mediada por ajustes, combinações e resistências. A compreensão do papel do espectador é fundamental para a abordagem de uma prática pedagógica. O sujeito/espectador está dotado de uma capacidade perceptiva, de um saber, de crenças, de afetos que são dados por configurações histórico-sociais e psíquicas que constituem a diversidade de espectadores (AUMONT, 1993).

A perspectiva pedagógica pode absorver o resultado do balanço de estudos nos anos 1980 que mostrou mudança de abordagens da imagem na produção de conhecimento, com diálogos interdisciplinares e interesse não só pela "natureza da imagem como *objeto*", mas pelo que as imagens pressupunham em termos de *maneira* de ver e *modo* de pensar. O ensino de Sociologia face ao cinema demanda pesquisas que investiguem as condições e os *modos* de ensino e a aprendizagem através do cinema para trabalhar questões empíricas, teóricas, metodológicas e pedagógicas. Uma produção de estudos sobre a relação entre cinema e ensino de Sociologia é apresentada em artigos, em algumas dissertações/teses, livros, coletâneas, livros didáticos (DUARTE, 2002; ALVES, 2001; BOMENY et al., 2017) e representam o interesse crescente pelo cinema, pela prática docente no uso de filme e pela problematização dessa prática. A *Revista Café com Sociologia* traz em suas edições publicações de análises sociológicas de filmes, frutos de práticas docentes ou indicados a elas.

Uma agenda de pesquisa que amplie a experimentação da "imaginação sociológica" para se apropriar e atribuir sentido aos filmes e que compreenda o lugar institucional do cinema no ensino é sugerida para entender a interação alunos(as), professores(as), instituição e um objeto da cultura, o filme. Pesquisas indicam obstáculos na prática docente que geram dificuldades e incertezas: a ausência de uma formação pedagógica mais sistemática com o uso de filmes; incluir uma agenda de estudos sobre cultura imagética e escola; recepção do filme, espectador e diversidade; experiências e práticas no cotidiano escolar com o uso de filmes em sala de aula; formação de professores e linguagem cinematográfica; ensino e teorias da imagem são propostas para aprofundar a interface entre cinema e seu uso no ensino de Sociologia.

***ANA LUCIA MARTINS** é doutora em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); atua nos temas Sociologia da produção visual (cinema, fotografia), imagem, ensino e pesquisa em Ciências Sociais, novas tecnologias e impactos sociais.

***

CLÁSSICOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS, *o ensino de Sociologia e os:*

*Nildo Viana**

Os clássicos das Ciências Sociais são autores que produziram um pensamento que é uma fonte inspiradora inesgotada, graças à sua profundidade e à originalidade, que funda uma nova forma de ver a sociedade, abrindo novas perspectivas e horizontes metodológicos e teóricos, de grande reconhecimento social, a respeito da sociedade (VIANA, 2013a). Assim, uma obra ou autor, para ser um clássico, pressupõe uma produção original e profunda que serve de fonte inspiradora para os seus sucessores e que tem grande reconhecimento social. Na Sociologia, esse é o caso de Karl Marx (1818-1883), Émile Durkheim (1858-1917) e Max Weber (1864-1920), pois eles não somente criaram um saber original e profundo sobre a sociedade, como são reconhecidos pelos sociólogos posteriores e suas teses, conceitos e produção em geral são fontes de inspiração para todos os sociólogos. A obra de Karl Marx é uma explicação da sociedade capitalista numa perspectiva crítica que se tornou de ampla utilização no ensino de Sociologia e na formação do sociólogo; a obra de Émile Durkheim, que busca explicar a sociedade através da ideia de "fato social", também teve ressonância mundial e é fonte de inspiração de inúmeros sociólogos; a obra de Max Weber, por sua vez, se tornou umas das grandes referências do pensamento sociológico através de sua análise da sociedade e das ideias de ação social, dominação e racionalização, entre outras.

Sem dúvida, existem tentativas de incluir outros autores como clássicos da Sociologia e, mais ainda, quando se pensa nas Ciências Sociais como um todo, incluindo a Ciência Política e a Antropologia. Contudo, os demais autores que alguns tentam colocar entre os clássicos, como Georg Simmel (1858-1918) ou Talcott Parsons (1902-1979), não possuem a influência intelectual da mesma forma que os clássicos já consagrados e basta ver as poucas (e recentes, em alguns casos) traduções de obras desses autores, bem como o número de citações ou de adoções de obras deles

como referencial teórico em livros, teses, artigos etc. para se perceber que dificilmente poderiam ser considerados clássicos da Sociologia e, se fossem, diversos outros deveriam ser adicionados, como Karl Mannheim (1893-1947) e Pierre Bourdieu (1930-2002), por exemplo. No caso das Ciências Sociais em geral, a Ciência Política e a Antropologia não possuem uma tradição clássica estabelecida, sendo que na primeira, quando se fala em clássicos, se remete aos filósofos políticos – Nicolau Maquiavel (1429-1527), Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), Jean-Jacques Rousseau(1712-1778) ao invés de cientistas políticos, ou então a Marx e Weber, por terem desenvolvido bases teórico-metodológicas e teorias sobre os fenômenos políticos; no caso da segunda, se trabalha muito mais com escolas de pensamento (tais como evolucionismo, funcionalismo, cultura e personalidade, estruturalismo etc.) do que com autores clássicos.

A questão do ensino dos clássicos é diferente de acordo com o nível de ensino: superior ou médio. No ensino superior, há um consenso sobre a necessidade de ensinar os clássicos nos cursos de Ciências Sociais, pois eles fornecem os fundamentos teórico-metodológicos e são considerados fundadores da Sociologia, bem como nos demais cursos em que essa disciplina é ministrada, por contextualizar as principais teorias sociológicas e explicações da sociedade moderna. A formação do sociólogo pressupõe o conhecimento dos autores clássicos da Sociologia (VIANA, 2013a), assim como qualquer introdução à Sociologia em outros cursos de nível superior. Um problema comum é o ensino dos clássicos via comentaristas ou trechos ou capítulos de livros ao invés de uma bibliografia mais ampla e que permitisse aos estudantes uma compreensão mais global do pensamento de Marx, Durkheim e Weber.

No que se refere ao ensino médio, não há consenso sobre se o ensino de Sociologia deve se fundamentar nos clássicos ou não. Existem aqueles que discordam do uso dos clássicos no ensino médio sob a forma temática (PEREIRA, 2007) e os argumentos variam, desde a dificuldade dos alunos muito jovens para entender o conteúdo quanto o seu caráter muitas vezes abstrato e, segundo alguns, distante do cotidiano dos estudantes. Alguns postulam que o ensino de Sociologia deve ser fundamentado nos autores clássicos (COUTO, 2017; OLIVEIRA, 2014a), sendo

que uma parte deles indicam que isso deve ocorrer de forma mais simplificada e relacionada a temáticas mais próximas do cotidiano dos estudantes ou a partir de temas e não através do estudo do pensamento dos autores. Assim, podemos dizer que existem os defensores de uma Sociologia temática no ensino médio e os defensores de uma Sociologia autoral, bem como alguns que tentam unir ambas as posições, tratando de temas, mas através, principalmente, mas não unicamente, dos clássicos da Sociologia.

Existe pouca discussão sistematizada e obras sobre essas questões, sendo posicionamentos geralmente verbalizados ao invés de escritos. Existe pouca bibliografia, especialmente sob a forma de artigos, teses e livros a respeito da opção entre Sociologia temática e Sociologia autoral ou, ainda, a temática-autoral. O que ocorre concretamente no ensino médio, no caso da disciplina Sociologia, é o uso dos clássicos como conteúdo, embora existam exceções. Essa questão remete ao problema da matriz curricular do ensino de Sociologia e ao entendimento diferenciado em seu desenvolvimento, inclusive em distintos estados da federação (SANTOS, 2012).

Nesse contexto, é fundamental inserir a questão dos clássicos na discussão sobre as diretrizes curriculares e buscar uma forma de trabalhar com os estudantes na qual eles tenham acesso aos clássicos de modo que possam aproveitar as colaborações desses autores para a compreensão da sociedade em que vivemos. A Sociologia temática tende a ser mais atrativa, mas corre o risco de perder o vínculo com o seu caráter sociológico, ou seja, científico e explicativo da realidade social. Um outro risco, percebido por defensores dessa posição, é a Sociologia se transformar em uma disciplina como "Estudos de Problemas Brasileiros" (PEREIRA, 2007), o que complementa o problema anterior. A Sociologia autoral tende a ser menos atrativa e de mais difícil assimilação pelos estudantes. No entanto, ela garante a manutenção do caráter científico e explicativo das relações sociais. A Sociologia temática e autoral, por sua vez, é uma concepção mista que une as duas outras posições e tende a gerar confusão ao tratar de temas e, assim, separar o pensamento dos clássicos em distintas temáticas, dificultando a percepção do conjunto do pensamento do autor.

Essa problematização aponta para a necessidade de pesquisas e reflexões mais aprofundadas sobre a questão do ensino da Sociologia no ensino médio e a questão dos clássicos da Sociologia no seu interior. De

qualquer forma, é indispensável que, em qualquer solução desenvolvida para essa questão, se compreenda a contribuição dos clássicos da Sociologia não só por eles terem lançados as bases teórico-metodológicas da disciplina e seu significado na sua história, como também por trazerem, até hoje, elementos explicativos da realidade social que são de fundamental importância para todos que tenham acesso à ciência da sociedade.

Isso remete novamente ao ensino superior, pois torna-se necessário um domínio do pensamento sociológico clássico pelo futuro professor de Sociologia e para isso é preciso superar obstáculos, que vão desde a matriz e a grade curricular do ensino superior até a forma de ensinar os autores clássicos (VIANA, 2013a). Por outro lado, remete ao problema do livro didático e seus conteúdos, o que já foi alvo de pesquisa (SARANDY, 2004) e que também necessita de maiores reflexões. Porém, todos esses aspectos que envolvem a discussão sobre os clássicos da Sociologia no ensino médio (matriz curricular, livros didáticos, conteúdos a serem ministrados etc.) estão num estágio ainda rudimentar de reflexão. Uma das principais razões para isso é a descontinuidade da obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio (SOUZA, 2017c), o que tem desdobramentos no ensino superior e na produção de material, pesquisas, reflexões sobre essas questões. Além disso, pesquisas sobre questões mais específicas da realidade educacional brasileira e sua historicidade como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para o ensino de Sociologia e a presença dos clássicos em sua constituição são necessárias e importantes para o avanço da Sociologia no ensino médio. Por isso, é fundamental a retomada e ampliação das reflexões sobre os clássicos da Sociologia e a questão da sua inserção na matriz curricular dessa disciplina no ensino médio.

*NILDO VIANA é doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB); pós-doutor pela Universidade de São Paulo (USP); professor da Faculdade de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás.

***

***CORPO**, o ensino de Sociologia e o:*

*Chari Meleine Brevers Gonzalez Nobre**

C

O corpo é vetor semântico interpretado no interior do grupo social que participa dos sentidos e se movimenta no mundo a partir das lógicas adjacentes dadas pela cultura e não como uma resposta utilitária à natureza; ele não existe apartado das relações que o cercam e o atravessam. É o simbólico a conferir sentido às práticas corporais e usos do corpo (LE BRETON, 2012). Corpo é o habitar, o possuir, o agir, o existir, o contexto e a identidade do indivíduo. É o primeiro instrumento e meio técnico do humano; através dele se aprende, apreende, significa e transmite o mundo. O conjunto de gestualidade, de técnicas corporais, de expressão de emoções é distinto entre os muitos grupos sociais porque o corpo e seu repertório são moldados dentro dos diálogos que articulam sentidos e significados e fazem do corpo matriz de símbolo e objeto do pensamento (MALUF, 2001).

O corpo não foi, historicamente, objeto de predileção da Sociologia. Todavia, há diferentes abordagens nas Ciências Sociais acerca do que é o corpo, a exemplo dos trabalhos de George Simmel (1858-1918), Robert Hertz (1882-1915), Marcel Mauss (1872-1950) e Norbert Elias (1897-1990). Esses autores se ocuparam em problematizá-lo a partir das noções de interação, sensorialidade, percepção, gestualidade, comportamentos e costumes, bem como sobre seus usos e técnicas. Entretanto, a tarefa de desnaturalizar o corpo enquanto reduzido às suas funções fisiológicas e considerá-lo enquanto receptor, portador e produtor de significado (SABIDO RAMOS, 2013) o constituem como elemento concreto e categoria nas práticas pedagógicas e das análises sobre o ensino em suas mais diversas dimensões. Haja vista ser no corpo que os/as estudantes experimentam sua condição geracional, de classe, etnia, gênero, sendo, portanto, o que lhes oferece substância para a aprendizagem de pares conceituais sociológicos fundamentais: “natureza e cultura”, “indivíduo e socie-

dade", "poder e dominação" são debates nos quais o corpo está necessariamente inserido, concomitantemente são eixos para o ensino de Sociologia na educação básica.

O corpo está ancorado numa teia de relações complexas que, inseridas em práxis discursiva, manifesta a intencionalidade ao constituir representações sociais e crenças, na intervenção e criação do mundo, na dimensão normativa, expressiva e política. Nossos esquemas de percepção, apreciação e ação demonstram a incorporação da estrutura social. A ordem social, o comportamento de classe, a atividade escolar, os papéis de gênero, as regras de etiqueta, a geração, o rural e o urbano, os modos, as regras de higiene, a comunicação são práticas incorporadas (BOURDIEU, 2001b).

A condição estudantil é corporal. O repertório de abstração que possibilita o trabalho de artesania do fazer sociológico entre os estudantes é, principalmente, a experiência dos sentidos. Essa relação de tecer experiência e conceito, em um campo que obriga a convivência com a diferença – que é uma sala de aula na escola –, é corporificar e incorporar conhecimento que permite uma relação não alienada da existência enquanto corpos inseridos e demarcados pelo trabalho, raça, estética, desejo, gênero, consumo. No entanto, os pressupostos educativos contemporâneos, signatários de um *modus operandi* fundamentado na lógica fabril, que em nome de um ideal de civilização ancorado no produtivismo, dociliza os corpos e destituí progressivamente o corpo-estudante de sua força política e criativa, de sua potencialidade lúdica, de sua idiossincrasia e diferença (FOUCAULT, 2010). A instituição escolar também é herdeira de um fazer científico advindo da modernidade cartesiana que dicotomiza e hierarquiza o intelecto como superior e desvinculado do corpo, sendo assim, ao cérebro cabe a razão, o masculino, o sacrifício e o sagrado; e ao corpo cabe a emoção, o desvio, o prazer, o feminino, o profano. Nesse sentido, o corpo-estudante, salvo exceções, é subsumido nas metodologias, nas didáticas e nos projetos pedagógicos. Logo, submetido ao não movimento, ao cansaço, ao aborrecimento, ao adestramento minucioso e ao aproveitamento máximo das funções para a manutenção da ordem hegemônica, qualquer corpo não comportado é tratado como desvio, doença, anormalidade e transgressão.

É relevante, metodologicamente, não recorrer ao isolamento analítico do corpo, uma vez que este só ganha sentido na teia de relações e interações que o compõe. Corpo e consciência não são entidades contrapostas e não há conhecimento descorporificado. Não é possível entender o corpo em abstração, mas sim em situação, tendo em conta que há códigos de sentido sociocultural inscritos nos indivíduos e que esses códigos são subjetivados a partir da experiência dos sentidos. Rituais, *performances*, recursos interpretativos, técnicas corporais, imaginários sociais sobre o corpo, práticas estéticas e medicamentosas, ideais de normalidade psíquica e motora, lógicas de aproveitamento produtivo da mão de obra são fenômenos pertencentes à dimensão das práticas sociais com relação ao corpo e que podem estar sob a mira dos questionamentos das Ciências Sociais.

Face ao exposto, alguns questionamentos e direcionamentos epistemológicos e metodológicos têm guiado pesquisadores(as) do subcampo ensino de Sociologia na direção da não secundarização do corpo na análise social. Muito embora sejam poucos trabalhos no subcampo que o abordem diretamente, são inúmeros os que analisam temáticas que tomam como premissa a condição de corpos (obeso, envelhecido, negro, feminino, transexual etc.) invisibilizados, não reconhecidos, discriminados, oprimidos, violentados. Nesses trabalhos, sob os pilares do *estranhamento* e da *desnaturalização*, são realizadas análises críticas que dão estofo sociológico, antropológico e político para que o ensino de Ciências Sociais na escola se torne mais próximo da diversidade existente na escola por meio dos corpos que nela habita.

O corpo, enquanto objeto de investigação das Ciências Sociais, ganha destaque na Sociologia e na Ciência Política nos debates sobre gênero, sexualidade e políticas de saúde, no entanto, a Antropologia tem se mostrado com maior amplitude temática e de abordagens.

Com relação a publicações em revistas eletrônicas mencionamos a revista *Coletiva*[5], sob editorial do sociólogo e professor Alexandre Zarias, da Fundação Joaquim Nabuco, que trouxe, recentemente, uma edição dedicada a investigar e problematizar, a partir do arcabouço das Ciências

---

5 Disponível em: https://www.coletiva.org/dossie-corpo.

Sociais, o corpo em seus muitos usos, práticas e expressividades contemporâneas.

Acerca do corpo nas análises e debates do ensino de Sociologia na educação básica identifica-se, entre os quase 50 resumos submetidos no Grupo de Trabalho (GT) "Ensino de Sociologia", do Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), de 2019, que apenas em um o corpo é citado e apresentado como fundamental à proposta do trabalho. Nos GTs, oficinas pedagógicas e painéis do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), de 2019, os trabalhos permitem inferir que as produções teóricas sobre o corpo na área de ensino de Sociologia estão, majoritariamente, localizados no debate de gênero e sexualidade, pois das 32 oficinas pedagógicas ofertadas, duas explicitaram e focaram a experiência corporal como o principal recurso da aprendizagem; dos 42 painéis, apenas 1 apresenta a proposta de analisar o corpo na disciplina de Sociologia. Igualmente, os trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho e oficinas pedagógicas do Encontro Estadual de Ensino de Sociologia (ENSOC, Rio de Janeiro), de 2018, autorizam dizer que o corpo – na escola e no ensino de Sociologia – não tem, ainda, uma agenda suficientemente representada em eventos que debatem as Ciências Sociais na escola.

Todavia, cabe destacar o artigo "O aluno e seu corpo", no qual Amurabi Oliveira (2013b) problematiza noções bourdieusianas (capitais, *habitus* e *hexis*) para compreender as contradições, hierarquizações e exclusões promovidas no espaço escolar; finda por reconhecer o corpo como aspecto relevante para análise social no contexto educacional e nas relações pedagógicas.

Das teses com a temática podemos destacar o trabalho de doutoramento *Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia*, de Graziele Ramos Schweig (2015), que problematiza a prática de ensino de Sociologia – a partir do olhar antropológico, das noções das cosmologias indígenas acerca de corpo e pessoa e de conceitos de educação da atenção e aprendizagem situada de Tim Ingold – e o paradigma científico que desconsidera o corpo em ação, corpo ativo, corpo atento, corpo afetado como fundamento prático e pedagógico do processo de ensino-aprendizagem da Sociologia Escolar.

Diante da centralidade do corpo – enquanto substrato das relações sociais e educacionais e de sua consequente relevância enquanto categoria de análise social –, será de grande valia que o subcampo do ensino de Sociologia amplie pesquisas que abordem o corpo sob a ótica das diferenças (cor, sexualidade, classe, origem, geração, gênero etc.), mas que também façam uso de metodologias de pesquisa que considerem os corpos íntegros de seus sujeitos em movimento. Seriam muito oportunas pesquisas que perspectivassem o corpo com relação aos temas e conteúdos da disciplina de Sociologia na educação básica e que analisassem comparativamente práticas corporais em contextos e momentos escolares distintos. Tais pesquisas favoreceriam, sob a égide científica, um reconhecimento mútuo entre todos(as) aqueles(as) que trazem em seus corpos a expressão de suas histórias, origens e identidades. A assunção do corpo como objeto privilegiado de análise no ensino de Sociologia permitirá construir níveis de observação, conceitos e categorias potentes para que o(a) próprio(a) pesquisador(a) entenda o que é um corpo, que o possui e o habita.

*CHARI MELEINE BREVERS GONZALEZ NOBRE é mestra pelo programa de Mestrado Profissional em Sociologia (ProfSocio) da Universidade Federal do Paraná (UFPR); professora de Sociologia PSS (processo seletivo simplificado) na educação básica na Secretaria de Educação do Estado do Paraná; professora e bailarina de Flamenco há vinte anos.

***

CULTURA, *o ensino de Sociologia e a:*

*Ricardo Cesar Rocha da Costa**

A definição de "cultura" é historicamente complexa e controversa, em função da multiplicidade de significados que esse termo adquiriu desde o seu surgimento, que remonta ao século XV como derivado de "agricultura", relacionado aos cuidados com a lavoura. O conceito moderno e europeu de cultura, com o reconhecimento das variadas "culturas" com as quais o continente teve contato desde o século XV, é fruto principalmente do século XIX e da afirmação do método científico sobre outras formas de compreensão e interpretação do mundo. Nesse sentido, cultura passa a se referir "[...] a todos os elementos do

modo de vida de uma sociedade que podem ser aprendidos, como idioma, valores, regras sociais, crenças, hábitos e leis" (GIDDENS; SUTTON, 2016, p. 213). Durante o século XX, os bens materiais das diferentes sociedades, pelo seu valor histórico, passaram também a ser considerados como "patrimônios culturais da Humanidade", definindo a chamada "cultura material".

A Antropologia é a ciência social que surge no século XIX voltada ao estudo das diversas culturas do planeta. É considerado como marco inicial a publicação, em 1871, da obra *Cultura primitiva*, do inglês Edward Burnett Tylor (1832-1917), que apresenta a concepção de cultura como um "todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade" (*apud* LARAIA, 2006, p.25) – portanto, praticamente a mesma definição apresentada por Giddens e Sutton, com a diferença de que a perspectiva teórica evolucionista de Tylor apontava o "primitivo" como sendo "o ancestral do civilizado" europeu, a sua própria "origem", cujo conhecimento se torna fundamental para o colonialismo. Duas décadas depois, o antropólogo de origem alemã naturalizado norte-americano Franz Boas (1858-1942) formula a crítica radical ao evolucionismo, demonstrando que as culturas somente podem ser entendidas em seu contexto particular, com as diferenças culturais derivadas da trajetória histórica e autônoma de cada sociedade. A crítica de Boas é fundadora do culturalismo, responsável pela noção de relativismo cultural: "[...] se cada cultura é o que é, por sua própria essência e dinâmica, ela não pode ser entendida em relação a outra cultura – que, por sua vez, é distinta e única" (GOMES, 2014, p. 65). A Antropologia britânica, através de etnógrafos como Malinowski (1884-1942) e Radcliffe-Brown (1881-1955), propõe uma abordagem funcionalista da cultura. Suas pesquisas de campo apresentam cada elemento cultural (como leis e crenças religiosas) tendo como função central a garantia do equilíbrio, da reprodução e da coesão da sociedade. Uma abordagem distinta é realizada pelo franco-belga Claude Lévi-Strauss (1908-2009), fundador da Antropologia Estrutural. Esta entende que as distintas culturas são *estruturas* que obedecem a regras comuns e universais, sendo modelos inconscientes construídos em todas as sociedades conhecidas e que dão sentido e organizam a vida social. O exemplo clássico desses estudos são as relações de parentesco,

com suas regras de interdições sexuais. Por fim, o antropólogo estadunidense Clifford Geertz (1926-2006), em *A interpretação das culturas*, de 1973, entende a cultura como "[...] um padrão de significados transmitido historicamente, [...] um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida" (GEERTZ, 1989, p. 66). Assim, para Geertz, cabia aos antropólogos a tarefa de interpretar os símbolos que serviam como referências das culturas – daí a denominação Antropologia Interpretativa ou Simbólica.

Além do debate presente na Antropologia, no ensino da Sociologia há de se destacar também os estudos da Escola de Frankfurt – Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno (1903-1969) e outros –, que apresentam o conceito de cultura sob outra perspectiva. Sinteticamente, podemos dizer que esses autores definem a cultura de massa como a base para a construção de um consenso social que objetiva homogeneizar e massificar as aspirações e os desejos humanos, transformados em mercadoria. Assim, essa cultura padronizada trata os indivíduos como passivos e acríticos, absorvidos pela indústria cultural. Um debate relacionado se refere à ideia de cibercultura, segundo Pierre Lévy (1956-).

Os livros didáticos de Sociologia, aprovados nas três versões do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), abordam a temática da cultura com sistematizações distintas. Algumas obras apresentam o debate da Antropologia sobre as diferentes concepções de cultura, do século XIX à atualidade, destacando as diversas correntes e escolas. Outras dão maior ênfase às discussões da Escola de Frankfurt. Há também a preocupação em se debater o conceito em contraposição à visão do senso comum, que associa cultura à ideia de escolarização e erudição. Uma das obras discorre sobre a relação entre "cultura e civilização", discutindo o *processo civilizador* da cultura – uma referência aos estudos do sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990). Outras discutem sobre "cultura e ideologia", entendendo esta última como um "conjunto de visões de mundo", de acordo com a concepção de Antonio Gramsci (1891-1937).

Um conceito que tem um caráter de interseção nos livros didáticos é o de etnocentrismo, que significa considerar apenas os valores da própria cultura ao analisar todas as demais. O termo – cunhado em 1906 pelo

sociólogo norte-americano William G. Summer (1840-1910) –, etimologicamente derivado do grego "ethnos", se referindo à etnia, raça, clã, é a base explicativa que sustentou não somente a experiência de *estranhamento* do "outro", distinto sob o ponto de vista cultural, mas que representou fenômenos de violência contra o que era visto não somente como diferente, mas também "ameaçador" e "selvagem", resultando no genocídio – inclusive, epistemológico – de diversos povos considerados como "inferiores".

Desde o final do século XX cresce no Ocidente o reconhecimento de que as sociedades são *multiculturais*, com a coexistência de culturas numa mesma sociedade. O multiculturalismo crítico se afirmou como um movimento importante na educação (CANEN; OLIVEIRA, 2002). Sua concepção mais ampliada, entretanto, nem sempre representa "aceitação" e "tolerância", mas sim violência, com atitudes de xenofobia e racismo. O antropólogo Adam Kuper (1941-) havia se debruçado sobre essa questão numa crítica ao relativismo cultural, alertando para uma antropologia na África do Sul que procurava justificar o *apartheid*, afirmando que "[...] a segregação era o curso adequado [...], pois só assim as diferenças culturais seriam preservadas" (KUPER, 2002, p. 15).

Nesse debate tem destaque a ideia de interculturalidade. Catherine Walsh, norte-americana radicada no Equador, a define como "[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade" (WALSH, 2001, p. 10). A *relação intercultural* reconhece o direito à diferença e a necessidade de se lutar contra as discriminações.

A temática "cultura" tem sido abordada de forma bastante fragmentada entre pesquisadores acadêmicos vinculados ao subcampo *ensino de Sociologia*. A *interculturalidade*, por exemplo, foi abordada por Fagner Neves em sua dissertação de mestrado em Educação defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 2014, sob a orientação da professora Vera Candau, intitulada *Conhecimento, escola e cultura/s: ensino de Sociologia e educação intercultural* (NEVES, 2014). Recorte distinto – a definição de *cultura popular* – foi realizado por Anderson Duarte em sua obra *A abordagem da cultura popular no ensino de Sociologia: a prática docente como estímulo à intervenção social ou à reflexão crítica do aluno na escola média*, trabalho defendido em 2016 no Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o

Ensino Médio na Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), em Recife/PE, sob orientação da professora Patrícia Melo. Em seu sentido mais amplo, no entanto, a apropriação do conceito antropológico de *cultura* pelo ensino de Sociologia na educação básica foi tema da tese de doutorado *Entre o 'chão da escola' e a universidade: a antropologia nos manuais didáticos de Sociologia*, defendida em 2019 por Barbara Fontes na Universidade Federal do Rio de Janeiro. O trabalho de Fontes (2019), orientado pela professora Maria Laura V. de C. Cavalcanti, ao se debruçar sobre os cinco livros didáticos aprovados no PNLD 2018, analisou comparativamente como essas obras apresentaram a transposição didática do conhecimento antropológico para a educação básica, destacando, consequentemente, as definições de cultura.

O conceito de cultura tem uma amplitude quase imensurável, como procuramos apresentar. De qualquer forma, indicamos quatro itens enquanto agenda de pesquisa e desdobramentos sobre o tema: primeiro, entendemos como necessário o estudo do que se entende como cultura popular, objeto de uma das obras citadas neste verbete. Outra questão a ser discutida se refere à chamada "identidade cultural", apresentada por vezes como um elemento de diferenciação entre as culturas. Sugerimos também a investigação do que alguns autores intitulam como "cultura da juventude". Esta foi definida pelo sociólogo norte-americano Talcott Parsons (1902-1979) como resultado do processo de modernização e urbanização das sociedades ocidentais ao longo do século XX, com a ampliação do acesso à educação pública e a segregação e a estratificação com base na idade. Assim, pode-se discorrer sobre atitudes, comportamentos e valores identificados como característicos de uma *cultura jovem* em contraposição a uma cultura dominante "adulta". No final da década de 1960 esse comportamento da juventude recebeu nos EUA e na Inglaterra a denominação de "contracultura" – nossa quarta indicação –, exatamente por se caracterizar como uma ação questionadora do *status quo* da sociedade de consumo.

***RICARDO CESAR ROCHA DA COSTA** é doutor em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); professor de Sociologia no ensino médio do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ); docente da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras nessa mesma instituição; co-autor de livro didático de Sociologia.

***DIDÁTICA**, o ensino de Sociologia e a:*

*Camila Ferreira da Silva**

A Didática é o ramo da Pedagogia que tem o processo de ensino, na relação com a aprendizagem, como objeto de estudo. Comumente, a Didática é tomada sob uma concepção limitada como uma espécie de reunião de técnicas, metodologias, dispositivos e procedimentos de ensino, porém, essa concepção pura de instrumentalização técnica vem sendo questionada nas últimas três décadas e a literatura especializada vem construindo um consenso em torno de sua acepção, na qual: epistemologia, teoria e prática, bem como distintos campos científicos, são mobilizados para pensar as interdependências entre ensino e aprendizagem e a intencionalidade do ensino.

São nos debates sobre as chamadas "Didáticas específicas" que se colocam as particularidades do ensino de Sociologia. As teorias do conhecimento, a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem – já presentes na Didática Geral ou Fundamental – somam-se aos currículos, métodos e práticas, conhecimentos específicos e finalidades pedagógicas e sociais da Sociologia. Essa Didática particular, por sua vez, é traduzida pelos vínculos epistemológicos com o próprio campo da Sociologia de maneira mais geral e ainda com os panoramas de época e o papel desempenhado pelo campo em questão no contexto social. Em outras palavras: pensar uma Didática própria para o ensino de Sociologia é um exercício que implica uma reflexão sobre as dimensões humana, teórica, prática e política dessa disciplina, compreendendo que tais dimensões são indissociáveis da tradição científica que a Sociologia vem desenhando e das condições sócio-históricas que lhe são apresentadas.

Por isso, é possível afirmar que a Didática específica da Sociologia foi e vem sendo construída a partir do desenvolvimento do próprio

campo epistemológico dessa área do conhecimento. A autonomização desse campo e os contornos que foi ganhando em cada contexto nacional permitem-nos promover uma aproximação analítica entre os processos de consolidação da Sociologia, a necessidade de formação de novos quadros, a criação das licenciaturas e, em movimentos pendulares, a sua presença na educação básica. Ao passo que esses processos foram se ampliando, as reflexões sobre as questões didático-pedagógicas foram ganhando espaço no cenário acadêmico, e com elas também passaram a ter mais notoriedade as lutas por definições de concepções em torno da educação, da teoria que lhe dá sustentação, dos objetivos educacionais, dos currículos e do projeto de sociedade.

As correlações de força entre a Didática Geral e a Didática Específica para o ensino de Sociologia têm se expressado tanto na literatura científica quanto nas formulações e reformulações dos projetos pedagógicos e dos currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Sociologia. Estas duas didáticas encontram-se mais frequentemente apartadas nos cursos supracitados, marcadas por um caráter adicional sem diálogo ou mesmo excludente. Sua integração constitui, pois, um desafio do ponto de vista da estruturação dos cursos destinados a formar os professores de Sociologia. (MORAES, 2003; ROLDÃO, 2004; VEIGA, 2014).

A centralidade do *porquê*, o *quê* e o *como ensinar*, questões caras à Didática há séculos, passa a ganhar um delineamento inerente à lógica de cada espaço acadêmico específico ou de cada área do conhecimento. Sendo a Didática caracterizada como uma mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente (LIBÂNEO, 2013), a Sociologia tem se ocupado recentemente de pensar quais são, afinal, as particularidades que tal mediação assume na relação pedagógica estabelecida para o ensino dos saberes sociológicos frente às suas finalidades educacionais. A prática docente entra em cena como um elemento que deve ser precedido de uma formação sólida no que concerne à simbiose entre a preparação teórico-científica e a preparação técnica. Nesse sentido, evidencia-se que a formação dos professores de Sociologia acaba por necessariamente atingir de forma mais direta dois grupos de sujeitos: os docentes em formação no ensino superior e seus futuros educandos nas escolas de educação básica.

As renovadas preocupações, na última década, em torno do ensino de Sociologia no ensino médio que, consequentemente, reacenderam debates acerca dos direcionamentos da formação de professores da área e despertaram interesses e agendas de investigação que acabaram por fazer eclodir heterogêneos objetos de pesquisa ligados ao ensino de Sociologia no Brasil, possibilitaram a emergência de discussões que se preocupam diretamente, ou mesmo tangenciam, os aspectos didáticos da formação e do trabalho docente no âmbito da Sociologia. As publicações científicas sobre o ensino de Sociologia no Brasil têm sido sistematicamente analisadas na última década, o que revela o grau de autorreflexão que os pesquisadores têm construído em torno do tema e, do ponto de vista analítico, nos permite uma breve incursão nos trabalhos para compreender especialmente o lugar da Didática nessa produção.

Em diálogo com os levantamentos da produção sobre o ensino de Sociologia no Brasil (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014; OLIVEIRA, 2016; BODART; CIGALES, 2017), evidencia-se que a discussão sobre as questões didáticas tomou forma nas publicações da seguinte maneira: a) a preocupação em estudar os manuais ocupou lugar desde as primeiras sistematização dos estudos sobre o ensino de Sociologia, e mais tarde foi acompanhada por análises dos atuais livros didáticos; b) os currículos constituem tema frequente e também datam das primeiras sistematizações. Eles são pautados com base na discussão sobre os parâmetros nacionais e no cotidiano docente no processo de reconceptualização; c) a prática pedagógica do professor e os recursos didáticos também ocupam destaque na produção em questão e estendem-se através do tempo nas publicações; d) mais tarde, além da prática docente em si, temos trabalhos debruçados sobre a formação de professores de Sociologia. Os cursos e currículos das licenciaturas figuram aqui como principais objetos de análise; e) as metodologias de ensino da Sociologia figuram mais recentemente nas publicações da área; f) nos últimos anos, as experiências didáticas e metodológicas do ensino de Sociologia nas escolas ganharam destaque na produção em questão. O relato de situações pedagógicas passou a fazer parte de um exercício de compartilhar aquilo que acontece nas salas de aula (OLIVEIRA, 2016; BODART; CIGALES, 2017).

Handfas e Maçaira (2014), em sua sistematização de dissertações e teses sobre o tema, já apontavam uma característica que marcara a produção que analisavam e que nos parece crucial retomar: privilegiando aqui o aspecto didático na análise das autoras, as pesquisas que elas analisaram voltavam-se mais para a discussão das formas de implementação dos currículos, da prática pedagógica e dos recursos utilizados, em detrimento de uma compreensão mais alargada dos processos didáticos do ensino de Sociologia. Tal questão nos leva a retomar aquilo de que tratamos no início, a especificidade da Didática para a Sociologia – esta parece estar em processo de construção, pelo que a descrição e análise daquilo que vem se concretizando no cotidiano das escolas e nas aulas de Sociologia parece-nos fundamental para esse processo.

Pensar, pois, a Didática como esse espaço de reflexão sobre a intencionalidade do trabalho docente é exercício crucial para compreender que a ação do professor se dá em função de objetivos sociais e políticos colocados para a educação – e é aqui que a discussão didática supera a visão de neutralidade do ensino. E, por outro lado e em complementaridade, a ação docente liga-se à subjetividade dos educandos na mobilização que lhes implica os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Essas questões são reveladoras da envergadura da discussão sobre a Didática para o ensino da Sociologia, isso porque é este o debate que nos permite confrontar teoria e prática, currículo oficial e saberes heterogêneos, planos, método, técnica e contexto e, sobretudo, nos permite articular os campos epistemológico e docente da Sociologia.

A discussão sobre a Didática no âmbito do ensino de Sociologia vem aparecendo ainda de forma tímida na produção científica da área, figurando geralmente atrelada a outros objetos de pesquisa de forma acessória para tratar de temáticas que, no máximo, tangenciam a questão didática propriamente dita. Nesse sentido, questões já clássicas na Didática Geral – tais como, a relação entre ensino e aprendizagem, o desenvolvimento, a docência como ação intencional, o planejamento, as mediações, a avaliação, dentre outras – até então não receberam atenção e tratamento sistemático no panorama da docência em Sociologia nem tampouco configuraram a construção ou consolidação de uma Didática que lhe seja de fato específica. Objetivar tais questões, ou seja, pensar a Didática específica do ensino de Sociologia constitui um importante passo futuro para

esse campo. As possibilidades de reflexões e de pesquisas giram, pois, em torno do lugar e do papel da Didática na formação dos professores de Sociologia no Brasil, bem como da construção de uma morfologia didática própria ao ensino dessa disciplina.

*CAMILA FERREIRA DA SILVA é doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa (UNL), com pós-doutorado em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), atuando na graduação e na Pós-Graduação em Educação; suas pesquisas focalizam as seguintes linhas: Sociologia da Educação, Política Educacional, Educação, Sociedade e Desenvolvimento.

***

DIREITOS HUMANOS*, o ensino de Sociologia e os:*

*Maria Valéria Barbosa**

A discussão sobre os direitos humanos é cercada, desde a sua construção histórica e social, de controvérsias sobre seu alcance e sentido. Atrai para o seu universo um contexto marcadamente ocidental, fruto daquilo que denominamos de "modernidade", onde foram estruturados novos valores entre sociedade e indivíduo e um novo sentido para o indivíduo, como sujeito de direitos.

Nesse contexto nascem os direitos humanos, que podem ser denominados como o conjunto de garantias e valores de dimensão universal, que avalizam a dignidade a todos os seres humanos, independente da origem, credo religioso, pertencimento étnico racial, gênero, classes sociais, dentre outros. É o conjunto mínimo de condições de uma vida com dignidade, que encontra na perspectiva da humanização sua grande inspiração, sendo todos iguais perante a lei, mesmo que essa igualdade seja formal.

Na construção do conjunto dos direitos humanos se evidencia uma característica muito interessante, por eles serem visceralmente vinculados ao contexto e às lutas históricas, permita-se que seja delineado um certo sentido de "evolução" no seu desenvolvimento histórico. Por isso, em

1979, um jurista chamado Karel Vasak (1929-2015) criou a classificação de "gerações de direitos". Essa síntese busca estabelecer uma lógica aos acontecimentos históricos e às lutas pelas conquistas de cada etapa desse processo, tendo como eixos principais: liberdade para a primeira geração, igualdade para a segunda geração e fraternidade para a terceira geração.

Os direitos da primeira geração resultaram das revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII (independência dos Estados Unidos e criação de sua constituição em 1787, a Revolução Francesa em 1789 e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão); sendo os direitos civis e políticos (liberdade, igualdade, segurança, o direito ao voto – mesmo que fossem só para os homens) e à propriedade. Os direitos políticos também podem ser denominados de "direitos de cidadania".

Os direitos da segunda geração resultaram das lutas dos movimentos trabalhistas e socialistas. São direitos de caráter econômico, social e cultural – proteção contra o desemprego, salário digno e descanso, direito à educação, saúde, habitação, acesso aos bens culturais, que são garantidos por meio de políticas públicas, para uma vida digna. São conhecidos como "direitos fundamentais". Surgem após a segunda Guerra Mundial e estão vinculados à concepção do Estado de Bem-Estar Social.

Os direitos da terceira geração resultaram, sobretudo, das mudanças de eixo no sentido dos direitos, pois são de caráter difuso e coletivo. Englobam o direito a viver em paz, a ter um meio ambiente saudável, o direito ao desenvolvimento, e estão diretamente vinculados à proteção de grupos sociais vulneráveis. Igualmente, amplia-se a coparticipação da sociedade civil na garantia dos direitos por meio das chamadas "Organizações Não Governamentais".

Existe uma discussão que estabelece uma quarta geração de direitos humanos, a qual estaria vinculada à bioética e à informática e teria sido concebida no século XX, estando vinculada à globalização dos direitos políticos. À bioética se vinculam questões colocadas pelo avanço da Biotecnologia e Engenharia Genética. Aparecem como a preocupação com a reprodução da vida de forma laboratorial, clonagem, manipulação do código genético, eutanásia, dentre outros.

A geração de direitos humanos vinculada à informática diz respeito às formas de comunicação e acesso a dados. Está ligada a temas como

comércio virtual, exposição de dados, pirataria, exposição de privacidade, dentre outros. Porém, não há consenso nessa discussão e muitos estudiosos não atribuem que essas discussões sejam uma nova geração de direitos humanos.

Mesmo considerando a divisão em gerações apenas como uma perspectiva analítica, não é possível ter uma linearidade com relação aos direitos humanos nem considerar que há a superação de uma geração por outra; a realidade social é muito mais complexa e eles são as expressões da própria contradição histórica.

Um marco histórico importante, não apenas para o mundo ocidental, foi a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em resposta à experiência atroz da Segunda Guerra Mundial, quando a violação aos direitos individuais e coletivos foram ultrajados. É um documento de importância ímpar na formulação dos direitos humanos e dos princípios básicos relacionados à garantia desses próprios direitos.

A partir da discussão feita acima é possível aferir que quando juntamos direitos humanos e ensino de Sociologia podemos problematizá-los a partir de dois eixos centrais. Primeiro, seria a forma como o tema na sua amplitude pode ser apreendido e ensinado na disciplina de Sociologia. Segundo, a partir do conjunto de temas vinculados aos direitos humanos, do qual o debate sociológico sempre se fez presente. A segunda perspectiva tem sido mais utilizada no ensino de Sociologia, mesmo que não esteja claramente vinculada aos direitos humanos, mas às temáticas desse campo teórico e político.

A segunda perspectiva pode ser percebida quando se analisa os currículos de Sociologia implementados no Brasil, sobretudo, aqueles que são organizados por meio de temas. Alguns temas pertinentes ao debate dos direitos humanos: questões de gênero, sexualidade, diversidade cultural, racismo, movimentos sociais, igualdade e desigualdades, meio ambiente, cidadania, Estado burguês, dentre outros.

Nesse sentido, dialogamos com a produção teórica e didático-pedagógica sobre direitos humanos e os seus respectivos temas. A revista *Perspectiva sociológica* (2017), em sua vigésima edição, trouxe como tema central o "Ensino de Sociologia, direitos humanos e educação". Nem todos os

textos versam sobre o ensino de Sociologia e direitos humanos, mas um artigo, em especial, discute o tema diretamente; é o texto "A educação em direitos humanos e a contribuição do ensino de Sociologia para a ação emancipatória", de Oliveira e Carneiro (2017). As autoras analisam o fazer sociológico na sala de aula como instrumento para o fortalecimento da educação em direitos humanos no Brasil e analisam as contribuições do ensino de Sociologia na educação básica como espaço para problematizar as questões da barbárie social, vivenciadas na atualidade. Os outros textos são sobre temas de direitos humanos, tais como: gênero e interseccionalidade, abarcando discussões sobre classe, raça, etnia e orientação sexual e as relações de poder; há um texto, também, sobre direitos humanos e Escola sem Partido, dentre outros.

Em outra produção coletiva, há um texto importante que é "Possibilidades e obstáculos para a inclusão dos temas de direitos humanos no currículo de Sociologia", de Oliveira (2010), que analisa a relação entre os temas da educação em direitos humanos e o currículo de Sociologia no ensino médio, problematizando que essa relação tem uma intensa afinidade porque a Sociologia sempre discutiu os denominados "temas transversais" na sociedade brasileira. Porém, o tema dos direitos humanos não está presente no currículo de formação de professores de Sociologia. Por isso, cria-se uma dicotomia, que vai exigir do professor de Sociologia se debruçar na apropriação de novos conteúdos curriculares, ou mesmo, na transposição do saber acadêmico para o saber escolar.

Outra boa proposta, mas que contém apenas contribuições sobre os direitos humanos, é o livro comemorativo dos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborado pelo Coletivo Mutirão de Recife/PE. O livro *Declaração dos Direitos Humanos: 30 artigos ilustrados por 30 artistas*, de Magalhães (2018), publicado pelo Instituto Vladimir Herzog, reúne 30 artistas plásticos/gráficos com o objetivo de ilustrar os 30 artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. As obras são intercaladas com textos de estudiosos e militantes de direitos humanos. É um material importante para problematizar a realidade atual e o próprio conceito de Estado capitalista e a não proteção dos direitos humanos, podendo ser utilizado como material didático-pedagógico no ensino de Sociologia.

Nas abordagens didático-pedagógicas, é possível destacar um roteiro de atividades didáticas para seis aulas de 50 minutos, elaborado pela professora Clarice Divino Carvalhinho Lopes (2017), do Laboratório Didático da Universidade de São Paulo, que ensina Sociologia. O roteiro tem uma ótima sequência e a sugestão de utilização de diferentes materiais, de caráter lúdico, artístico e cultural.

Além do roteiro acima, há a discussão presente nos livros didático-pedagógicos selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (2012, 2015, 2018) para o ensino de Sociologia. Nesses livros poderemos encontrar além da temática dos direitos humanos e cidadania, os diferentes temas que compõem a formulação dos direitos humanos. As discussões presentes nos livros estão vinculadas a uma perspectiva histórica, mas que se relacionam com os problemas atuais, sobretudo, da sociedade brasileira.

Considerando a discussão realizada no texto, cabe indagar qual é a pertinência desse tema para o ensino de Sociologia aos jovens da educação básica brasileira. Podemos pensar diferentes dimensões. Um, por estar vinculado à realidade excludente que vivemos no Brasil e no mundo e à necessidade de construir, com estes jovens, um senso crítico para se analisar a realidade social e todos os seus matizes. Outro, porque a conjuntura social e política do Brasil tem imposto uma demanda específica, que diz respeito à redução de conquistas importantes na luta por direitos, pois os consideram como ideologização do debate, por exemplo: a ideologia de gênero e a Escola sem Partido, temas que, sem sombra de dúvidas, devem pautar as pesquisas no subcampo do ensino de Sociologia e direitos humanos no contexto atual.

*MARIA VALÉRIA BARBOSA é doutora em Ciências Sociais Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) campus de Marília; docente nas graduações em Ciências Sociais e Pedagogia e nos Programas de Pós-graduação em Ciências Sociais e Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio); pesquisadora das áreas de Sociologia da Educação, Ensino de Sociologia, Teoria Histórico-Cultural, Direitos Humanos e relações étnico-raciais.

EDUCAÇÃO DO CAMPO*, o ensino de Sociologia e a:*

*Luis Flávio Reis Godinho**

Educação do campo são processos constituídos de um conjunto de práticas educativas direcionadas aos homens e mulheres de territórios campesinos diversificados, bem como voltados para todas as gerações e faixas etárias originárias do campo, mas vivendo nas grandes cidades. Abarca as tipologias formais, não formais e informais dos referidos construtos, refletindo seus processos de territorialização e suas territorialidades específicas. Destaque às terras tradicionalmente ocupadas por povos e comunidades tradicionais e por assentamentos rurais, espaços referenciados em diversos tipos de uso comum dos recursos emanados desses grupos sociais. A metodologia educativa fundamental considera os ritmos, tempos e movimentos da vida sócio-psico-cultural e política desses povos e comunidades. Por fim, considera fundamental o saber contextualizado na construção de práticas epistemológicas vinculadas ao trabalho, à cultura, à tecnologia e à ciência permeada de interesses, contributos, modos de vida e saberes tradicionais/campesinos.

Com relação ao ensino de Ciências Sociais na educação das comunidades campesinas, a perspectiva tem sido descontextualizada de seus modos de vida, expressada na proposta curricular, nas práticas de ensino, no Projeto Político-Pedagógico das escolas, assim como na visão acerca do que sejam as juventudes do campo. Mas o que seria campo enquanto categoria política?

O manifesto por uma educação do campo busca superar a noção de rural, visto que esta última denominação coexiste dentro do viés do economicismo e de uma lógica nitidamente burguesa, empresarial e pró-capital para pensar na dimensão territorial, social, educacional, cultural e política do tipo de educação que deve ser estimulado junto a esses grupos

situados geograficamente fora do que se identifica como contextos urbanos. Nesse sentido, campo é assumido dentro de uma gramática política que busca contrapor-se à noção de rural, como se observa na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

A educação do campo tem uma intencionalidade de ruptura. A noção de rural vislumbra a conformação aos ditames, lógicas e interesses hegemônicos em prol do capital. Assim, a proposta política de educação do campo perpassa a valorização de determinados princípios político-pedagógicos: a) o trabalho como princípio educativo; b) a formação omnilateral humana; c) a luta social contra o latifúndio, o agronegócio, contra a produção de alimentos transgênicos, de ruptura com a instrumentalização e mercantilização do meio ambiente, dos recursos naturais, dos meios de produção etc.; d) a pedagogia da alternância como corolário do trabalho educativo; e e) a valorização da pedagogia dos movimentos sociais e contra-hegemônicos, dentre outras bandeiras sociais e educativas (BRASIL, 2002).

Ainda estamos sob o impacto da recente extinção no governo Bolsonaro das políticas educacionais voltadas aos povos do campo, tais como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); Terra Sol e até mesmo a coordenação da Educação do Campo na estrutura do Ministério da Educação (MEC), que desconstrói avanços conquistados historicamente no tocante a uma educação contextualizada[6].

Nota-se, por outro lado, uma produção escassa de textos, pesquisas, relatos sobre a interação entre educação do campo e ensino de Sociologia no país. Essas investigações versam sobre as contribuições que a Sociologia pode oportunizar para compreender os jovens do campo, a realidade campesina, as práticas de ensino, as próprias escolas situadas nesse espaço social, assim como a cultura da avaliação, o Projeto Político-Pedagógico necessário e as docências, profissionalidades e diversidades geracionais no que tange ao conhecimento da realidade social (SANTOS; OLIVEIRA, 2013; RUSSCZYK, et al., 2013).

[6] Para mais detalhes, ver o Decreto nº 10.252, publicado no Diário Oficial da União, em 20 de fevereiro de 2020.

E o ensino de Ciências Sociais na educação do campo? Apresentaremos algumas dimensões analíticas fundamentais para a composição curricular concernente ao debate construído pelas Ciências Sociais em prol de uma educação do campo solidária, politicamente engajada, metodologicamente adequada, bem como os processos avaliativos inerentes às práticas de ensino que relacionem educação, trabalho e contexto social das comunidades do/no campo, mas também as comunidades do campo no seio de grandes cidades.

O trabalho como princípio educativo reveste-se de uma dimensão estratégica na realidade do campo brasileiro. Nesse sentido, a produção intelectual marxiana e dos marxistas torna-se seminal para a discussão dos contributos que as Ciências Sociais dão à educação do campo.

A discussão marxiana sobre "acumulação originária de capital" sempre protagoniza um ensino teórico derivado das Ciências Sociais para compreendermos, pelo viés da economia política, a realidade do mundo "rural", ou da vida social dos homens e mulheres do campo em uma sociedade capitalista.

Gramsci (1982) também oportuniza no livro *Os intelectuais e a organização da cultura*, discussões relevantes sobre a escola e a Pedagogia dentro de uma tradição anticapitalista. O debate sobre a "escola unitária" coloca a educação com papel estratégico nos moldes de uma luta anticapitalista, já que esse modelo educacional questiona a separação arbitrária entre educação para conceber e para executar. A primeira voltada para as classes dominantes, enquanto a segunda, de caráter instrumental, inspira o processo educativo endereçado às classes trabalhadoras de caráter utilitarista, praticista e pouco reflexivo. Argumenta Gramsci que essa divisão intelectual do tipo de escola voltada para os trabalhadores e trabalhadoras estimula *pari passu* uma educação sem reflexão, uma escola sem um Projeto Político-Pedagógico capaz de formar os trabalhadores e trabalhadoras dentro de uma perspectiva holística, crítico-social, global e dialética. Estudiosos brasileiros a denominam "dualidade estrutural da educação brasileira": uma escola para a elite, capaz de formar os indivíduos para a direção intelectual e material da sociedade, e outra, de caráter instrumental para os despossuídos, nitidamente operacional e anti-intelectualista.

Outras pesquisas futuras mostrarão a contribuição das Ciências Sociais para a educação do campo: a) o debate sobre a produção social dos

territórios; b) a diversidade cultural no campo; c) as questões identitárias e geracionais e as lutas sociais; d) as formas contemporâneas de acumulação do capital; e) os movimentos sociais do campo; f) os projetos políticos pedagógicos para educação do campo etc.

O caso do debate do território ganha relevância a partir da produção de Milton Santos (1926-2001). Uma discussão sobre a dialética do espaço em contexto capitalista, demonstrando a conexão entre processos globais e locais de produção dessa dinâmica. O território seria um *locus* de conformação, apropriação e exploração na lógica do agente do capital. Por outro lado, o território seria um lugar de vivência, resistência, luta e direitos na concepção dos oprimidos sociais desse espaço.

Fenômenos que Mançano Fernandes (2009) denomina "territorialização", "desterritorialização" e "reterritorialização" indicam que este é um espaço de luta, de dialética e desnaturalização constante. Os conflitos socioambientais são indicadores, mas também pronunciam uma agenda de pesquisa vigorosa acerca do papel da educação em Ciências Sociais para as seguintes temáticas: da luta pela terra, pela água, pela produção familiar da energia eólica, produção de biocombustíveis, pela riqueza do subsolo, contra a produção de alimentos transgênicos, contra a biopirataria, contra trabalho análogo ao escravo, o agronegócio, em oposição ao desmatamento das florestas, açoriamento dos rios etc. O artigo de Lencione (2012) expressa esse conjunto de realidades que colocam os problemas e conflitos ambientais como lutas centrais no capitalismo do século XXI ou o que a autora define como "as formas contemporâneas de acumulação do capitalismo", sem deixar de reconhecer a atualização do texto clássico de Karl Marx (1818-1883). Lencioni (2012), no texto "A acumulação primitiva: um processo atuante na sociedade contemporânea", atualiza a discussão marxiana explicitando os processos atuais dessa dimensão no mundo moderno passado próximo: biopirataria, trabalho análogo ao escravo, expropriação de saberes medicinais de populações tradicionais, servidão por dívidas, dentre outras.

Por fim, o debate sobre os sujeitos campesinos inspirados em uma lógica de estudo de como eles são e não como deveriam ser seria a grande contribuição das Ciências Sociais para o campo da educação do campo. Um livro de literatura, *O mundo se despedaça*, que aborda a luta histórica das

comunidades do Baixo Níger, Chinua Achebe (1930-2013), torna-se relevante para discutir o processo de "desencantamento do mundo" quando impérios coloniais ou modos de vidas capitalistas adentram comunidades tradicionais, impondo por meio da arma e de novas leis suas formas culturais, religiosas, educacionais e civilizatórias como um todo que substitui as lógicas comunitárias tradicionais.

A diversidade cultural dos habitantes do baixo Níger é solapada pela invasão do Império Colonial britânico na região. Por meio de contos que constroem analogias entre o mundo dos animais e o mundo dos homens e mulheres do Baixo Níger, Achebe aborda os movimentos sociais de resistência ao imperialismo. Eis que, em vias de conclusão deste verbete, apresentarei um conto africano. Este se refere à relação entre a orelha e o mosquito:

> Espreguiçou-se e coçou a coxa, onde um mosquito o picara enquanto dormia. Outro zumbia perto de sua orelha direita. Deu um tapa na orelha, com a esperança de conseguir mata-lo. Por que os mosquitos sempre atacavam as orelhas das pessoas? Quando era pequenino, a mãe lhe contara uma história sobre isso. Uma história tola, como todas as que contam as mulheres. – Certo dia, o Mosquito – contou a mãe – resolveu pedir a orelha em casamento. Como única resposta, a Orelha rolara no chão, num riso incontrolável. – Quanto tempo mais você pensa que ainda vai ter de vida? – perguntou ao inseto. – Você já é um esqueleto. – O mosquito foi-se embora, humilhado. E, desde então, sempre que passa perto da Orelha aproveita para dizer-lhe que ainda está vivo (ACHEBE, 2019, p. 94).

Em suma, o ensino de Ciências Sociais em contexto de educação do campo oferece oportunidades de reflexões, sistematizações e aprendizagens que buscam o domínio da realidade social por meio de uma perspectiva contra-hegemônica, crítico-social e capaz de tornar os homens e mulheres do campo protagonistas de seus lugares, vivências e lutas pelas melhorias das condições decentes de vida, sendo a educação uma das maiores transformações que uma vida engajada na mudança pode proporcionar. Pesquisas sobre diversas ruralidades no que tange à educação de comunidades campesinas, extrativistas, comunidades tradicionais de origem rural são um importante fio condutor a ser seguido pelo ensino de Sociologia no contexto de educação do campo.

*LUIS FLÁVIO REIS GODINHO é doutor em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); professor da Licenciatura em Ciências Sociais, do Programa de Pós Graduação em Educação do Campo da UFRB e colaborador do Mestrado em Política Social e Territórios Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); atua nos seguintes temas: educação e trabalho, ensino de sociologia, educação e movimentos sociais, sociologia do trabalho, sociologia da educação.

***

EDUCAÇÃO INCLUSIVA*, o ensino de Sociologia e a:*

*Katiuscia C. Vargas Antunes**

A Educação Inclusiva contempla o direito à educação, à equiparação de oportunidades, ao respeito, à aceitação da diferença e à participação de todos e todas no contexto escolar, independente de cor, raça, classe social, sexo, deficiência etc. Mais do que garantir o acesso às escolas, o princípio da inclusão em educação visa romper as barreiras à aprendizagem e à participação de grupos historicamente marginalizados da escola, dentre esses, as pessoas com deficiência. Nesse sentido, a Educação Inclusiva requer uma abordagem diferente da educação tradicional, que deve ser pautada na heterogeneidade e não na homogeneidade, levando em consideração que cada aluno tem características, interesses, motivações e experiências pessoais únicas (ANTUNES, 2012; GLAT; BLANCO, 2007; BOOTH; AINSCOW, 2002).

A consolidação da Educação Inclusiva implica numa mudança da cultura e organização escolar no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade como princípio educativo e da adoção de medidas no âmbito da gestão e da sala de aula que busquem alternativas para possibilitar a aprendizagem de todos e todas. Considerar as diferenças interindividuais dos alunos foi sempre estranho à chamada "escola tradicional". Por isso parecem tão radicais e estranhas as propostas de inovação da escola feitas pela Educação Inclusiva. Assim: "A Educação Inclusiva, questiona alguns dos fundamentos e das práticas mais arreigadas da escola tradicional: questiona o caráter selectivo da escola, a homogeneidade dos seus métodos de ensino e ainda o facto de não ser sensível ao que os alunos são e querem" (RODRIGUES, 2006, p. 2).

O movimento mundial pela Educação Inclusiva tomou forma mais contundente com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia e, posteriormente, com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade, que originou a conhecida Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Diversos países do mundo, dentre eles o Brasil, são signatários dessa declaração e assumiram o compromisso de promover transformações em seu sistema educacional para se adequar a essa proposta. Essas e outras conferências mundiais também representaram uma chamada à luta pela universalização da escolarização e à busca pela qualidade do ensino.

O conceito de Educação Inclusiva no contexto brasileiro surge diretamente associado ao movimento de inclusão de pessoas com deficiência nas chamadas "escolas comuns". Os marcos legais da Educação Inclusiva podem ser assim sintetizados: a) Constituição Federal de 1988; b) Política Nacional de Educação Especial de 1994; c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96; d) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001; d) Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 e; e) Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015.

Mais do que garantir o acesso das pessoas com deficiência nas escolas comuns, o conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais:

> […] rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p. 2).

O diálogo entre a Educação Inclusiva e o Ensino de Sociologia não é, ainda, muito extenso. As contribuições para se pensar o conceito de Educação Inclusiva vêm, em sua maioria, da Sociologia da Educação. Temos alguns autores que nos auxiliam a compreender o conceito de inclusão. Dentre eles podemos citar Michel Foucault (1926-1984), em especial as obras *Vigiar e punir: história da violência nas prisões* e *Os anormais*; Zigmunt

Bauman (1925-2017), com as obras *O mal-estar da pós-modernidade* e *Globalização: as consequências humanas*; e Erving Goffman (1922-1982), na obra *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. No Brasil, podemos destacar Gilberto Velho (1945-2012), com o livro *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*; Carlos Roberto Jamil Cury, em *A educação escolar, a exclusão e seus destinatários*; e Tomaz Tadeu da Silva, no livro *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*.

Além dos autores e obras citadas, no Brasil existem grupos de pesquisas em diferentes universidades que vêm produzindo conhecimento sobre a temática da Educação Inclusiva. Como exemplos, podemos citar: o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); o Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); o grupo de pesquisa Inclusão e Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); o Laboratório de Estudos em Inclusão Educacional, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e o Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe), que congrega mais de 22 universidades brasileiras e estrangeiras.

Numa perspectiva sociológica, é possível construir uma compreensão acerca da Educação Inclusiva a partir de três grandes paradigmas, a saber: paradigma da exclusão, paradigma da integração e paradigma da inclusão (MARQUES, 2001). Importa ressaltar que essa divisão é uma maneira didática de caracterizar e diferenciar esses paradigmas. Todavia, não se pode negar a interseção que existe entre estes.

O paradigma da exclusão imperou em nossa sociedade por um longo tempo e, em alguma medida, ainda hoje se faz presente. Foi marcado por um intenso movimento de marginalização de todos os indivíduos que, por diferentes motivos, se distanciavam daquilo que a sociedade, especialmente a partir da modernidade, estipulou como o padrão. Os indivíduos considerados "anormais" foram excluídos do convívio social através do movimento de institucionalização. Segregados, estigmatizados, tais indivíduos foram proibidos de participar do mundo dos "normais". A diversidade humana era encarada como algo negativo, primava-

se pelo universal em detrimento do múltiplo. Todo e qualquer tipo de comportamento desviante era cruelmente estigmatizado e, consequentemente, inferiorizado.

O paradigma da integração, iniciado na década de 1970, permitiu que as pessoas com deficiência tivessem mais visibilidade na sociedade. Historicamente, a integração foi impulsionada pela intensa luta pelos direitos sociais e civis das pessoas menos favorecidas, porém estava relacionada diretamente às pessoas com deficiência. Vale destacar que esse modelo buscava incorporar à educação regular crianças com deficiência que, por muito tempo, gozaram de um atendimento educacional segregado e paralelo. A integração ligou-se diretamente à questão da deficiência e foi promovida, principalmente, pela Educação Especial. "Integração", portanto, é um termo muito mais restrito que "inclusão" (ANTUNES, 2012).

Diferentemente da integração, o paradigma da inclusão, difundido na década de 1990, avança no sentido de trazer uma discussão que perpassa pela transformação do contexto social para atender às necessidades de todos e todas, o que vai além de uma simples adaptação desses indivíduos a esse mesmo contexto. No âmbito educacional, escolas também têm que se adequar às diferentes características dos alunos e alunas. Isso é o que diferencia essencialmente o movimento da inclusão do movimento da integração. A inclusão em educação se configura na ideia de que todos os meninos e meninas tenham o direito de se educar juntos em uma escola que não peça requisitos para o ingresso e, sobretudo, uma escola que não selecione crianças (MARCHESI, 2004).

Muitos são os desafios para a consolidação da Educação Inclusiva, em particular no contexto brasileiro. A descontinuidade que marca o cenário das políticas públicas educacionais, tomadas muito mais como políticas de governo do que políticas de Estado, a precarização da educação e a escassa abordagem da temática da inclusão na formação inicial e continuada de professores, entre outros, são alguns dos desafios que precisam ser enfrentados para que o discurso da inclusão ou a "ideologia da inclusão" não seja visto como um simples programa político ou algo inatingível, mas sim como uma possibilidade concreta para a escola.

Diante do exposto, a agenda de pesquisas envolvendo o ensino de Sociologia e a Educação Inclusiva é extensa, indo desde investigações sobre identidade, diversidade e diferença e suas implicações na educação;

sobre os processos de inclusão e exclusão provocados pela escola; sobre cultura escolar e Educação Inclusiva, até pesquisas que tem como foco as políticas públicas para a inclusão em educação; os processos de desigualdades sociais e sua relação com a educação e as ações afirmativas para a promoção da inclusão de grupos historicamente marginalizados da escola.

*KATIUSCIA C. VARGAS ANTUNES é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); professora adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); coordenadora do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI/UFJF).

***

EDUCAÇÃO POPULAR, o ensino de Sociologia e a:

*Thiago Ingrassia Pereira**

Refletir sobre o ensino de Sociologia a partir da educação popular sugere não apenas tratarmos de conteúdos e metodologias, mas sobretudo de intencionalidade política com desdobramentos epistemológicos. Inserida no contexto das contradições materiais e simbólicas da América Latina do século XX, a educação popular é parte de um movimento de afirmação dos saberes populares (BRANDÃO, 2006) e de tensionamento da sociedade excludente. Entendida em perspectiva, a educação popular se constitui em um esforço de conscientização e valorização das diversas leituras de mundo, potencializando a criticidade e a atuação transformadora das pessoas.

Contudo, não há uma unanimidade acerca de uma definição de educação popular, por isso, sua principal característica é estar em permanente movimento, se (re)inventando em cada período histórico e sendo feita e refeita a muitas mãos (STRECK, 2010). Inclusive, a sua recontextualização (PEREIRA, 2019) surge desse movimento e da necessidade de criação de novos meios (conceituais e práticos) de ação em um mundo em intensa mudança. Nascida das "margens" do sistema, em caráter de denúncia das desigualdades e opressões, a educação popular chega à institucionalidade a partir da experiência de gestão de Paulo Freire, entre 1989 e 1991, na Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, momento em

que surge a ideia de escola pública e popular (FREIRE, 2019) como o anúncio de uma nova possibilidade de escolarização.

Nesse sentido, as aproximações possíveis entre o movimento de educação popular e o ensino de Sociologia se potencializam historicamente. Se o objetivo é formar crianças, jovens a adultos para o exercício da cidadania – expressão consagrada na Constituição Federal de 1988 – e para a inserção no mundo do trabalho, fortalecendo a democracia e os processos de participação popular, o ensino de uma área como as Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) na educação básica deveria ter um espaço privilegiado.

No livro *Pedagogia da esperança* (2008), Paulo Freire, talvez o principal autor da área da educação popular, argumenta sobre a importância de nos compreendermos como seres políticos, históricos e sociais, entendendo, assim, o funcionamento da sociedade. Para o autor, não procede dissociar procedimentos técnicos da compreensão política, tendo em vista que, independentemente de nossa formação e de nosso exercício profissional, fazemos parte da sociedade e estamos diante do desafio da convivência. Isso justifica a essência política da educação ser um dos principais pressupostos freireanos, pois se reconhece nossa condição de seres éticos, de opções e de posições.

Freire é um autor fundamental para entendermos a educação popular em uma de suas mais genuínas expressões, o que torna o seu legado pedagógico atual, a partir, entre outras, de três categorias *praxiológicas* (articuladas na teoria e na prática): a) inacabamento – perspectiva antropológica; b) diálogo – perspectiva metodológica e; c) transformação social – perspectiva política (PEREIRA, 2018). A obra de Freire é um convite à conscientização, ao pensamento crítico e à liberdade de ensinar e aprender que passa, mas vai além dos processos de escolarização.

Assim, a educação popular de matriz freireana é uma potente fonte para se pensar o ensino de Sociologia na educação básica. O contexto aberto com a Lei nº 11.684/2008 – Lei da Obrigatoriedade – fomentou a expansão de cursos de licenciatura em Ciências Sociais, a construção de eventos, a criação e o fortalecimento de redes de colaboração entre pesquisadores(as) e professores(as) e, sobretudo, um espaço profissional na

docência na educação básica a partir da significativa ampliação da disciplina de Sociologia nas escolas públicas de ensino médio (PEREIRA, 2016).

No trabalho nas escolas e em processos formativos iniciais, continuados e em serviço, constata-se que a presença de Freire e de outros(as) autores(as) da educação popular oscila entre idealizações, uso simplificado ou a inexistência. Certamente há coletivos e docentes que se debruçam seriamente sobre o pensamento pedagógico de Freire e buscam uma prática educacional coerente com seus pressupostos e sua necessária reinvenção. Contudo, essas iniciativas não chegaram a ter um impacto significativo sobre a produção acadêmica e escolar da área.

A figura de Paulo Freire e a sua obra passaram a ocupar espaço no noticiário a partir dos sucessivos ataques realizados por grupos conservadores que se fortaleceram no contexto político atual do Brasil. A síntese desse cenário é o movimento Escola sem Partido e seus asseclas, junto com o objetivo de "expurgar" o autor da educação brasileira contido no plano de governo da atual administração federal. Por um lado, Freire e a educação popular passaram a ser sinônimos de "esquerdismo" e "doutrinação". Por outro lado, os estudos e as releituras de sua obra dinamizaram e popularizaram o autor: livros póstumos organizados por sua viúva (Ana Maria Araújo Freire) foram lançados em 2018 e 2019; novas biografias foram produzidas; inúmeros eventos ligados ao campo da educação popular continuaram agregando pessoas e ideias; a recepção internacional do autor cresce na mesma proporção do ataque ao seu legado.

Avançando com relação às polêmicas em torno de Freire, é possível detectar o crescente interesse de professores(as) de Sociologia na obra do autor, principalmente em duas direções: a) como suporte teórico-metodológico; e b) como parte da organização e mobilização política de resistência ao sucateamento e à precarização das condições de trabalho nas escolas e universidades (notadamente as da rede pública).

Com presença mais significativa nas faculdades e institutos de educação, a produção sobre o ensino de Sociologia nesses espaços tem potencializado o diálogo com Freire e demais autores e autoras dessa linha política e pedagógica. Esforços no sentido de reconhecer especificidades, mas não criar dicotomias e falsas hierarquias entre as áreas que integram a formação docente é um projeto importante que deve estar na agenda.

Sobretudo porque há uma crescente produção interdisciplinar nas Ciências Humanas e a formação inicial e continuada de docentes de Sociologia é um espaço por excelência de posturas científicas e práticas pedagógicas interdisciplinares.

O currículo escolar segue sendo um espaço de disputas, assim como a própria presença da disciplina da Sociologia na educação básica convive com ameaças de retrocessos constantes. Considerando que a valorização dos saberes populares é um dos principais legados da educação popular ao ensino de Sociologia, nos deparamos com um caminho possível em busca da legitimidade social da disciplina na escola.

Num país extremamente desigual como o Brasil, construir fundamentos pedagógicos que articulem rigor científico e sensibilidade social é uma exigência de uma educação comprometida com uma vida melhor para todos e todas. Longe de neutralidades e academicismos de qualquer ordem, ter a educação popular em suas bases teóricas e metodológicas como esteio do ensino de Sociologia é uma aposta interessante.

Reafirmar a educação popular e a obra de Paulo Freire pode ser um recurso interessante em tempos de ofensiva conservadora na educação, potencializando uma agenda de pesquisas que situem a politicidade da educação, a valorização da "leitura de mundo" dos sujeitos sociais e a curiosidade dos(as) educandos(as). A conscientização é fator fundante do exercício da prática da liberdade, contribuindo para o fortalecimento da inconstante democracia brasileira.

THIAGO INGRASSIA PEREIRA é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim; presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) 2016/2020.

***

ENEM*, o ensino de Sociologia e o:*

*Thiago Matiolli**

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova aplicada anualmente pelo Governo Federal e criada, em 1998, com o intuito de ser uma das ferramentas de avaliação da qualidade da educação formal brasileira, fazendo parte de uma proposta de Reforma do Ensino Médio. A reforma não se realizou, mas o Enem permaneceu e se expandiu, tornando-se, também, em 2009, uma forma de ingresso ao ensino público de nível superior no país[7]. No ano anterior, a Sociologia e a Filosofia tornaram-se obrigatórias no currículo do ensino médio e seus conteúdos cobrados de modo mais evidente nas edições do exame, o que abriu um novo horizonte de estudos no campo do ensino de Sociologia: o da sua relação com os sistemas de avaliação, em particular, o Enem. Em linhas gerais, são três os eixos de pesquisa que se configuraram desde então: a) o modo como os conteúdos de Sociologia são cobrados nas questões das provas; b) os efeitos concretos na vida cotidiana escolar, em particular do professor de Sociologia, do reconhecimento dessa cobrança; e, de cunho mais propositivo, c) a relação didática entre o Enem e a aula de Sociologia em si.

O primeiro eixo é o mais consolidado dos três. O trabalho pioneiro é de Fraga e Matiolli (2012). Nele, os autores se debruçam sobre a relação entre ensino de Sociologia e os sistemas de avaliação e ingresso no nível superior, informados pela seguinte tensão: se, por um lado, a presença dos conteúdos sociológicos nos vestibulares confere legitimidade à disciplina no contexto escolar, por outro, ela afeta, diretamente, a liberdade da

7 Além de sistema de avaliação e forma de ingresso no nível superior, através do Enem é possível pleitear bolsas de estudos em universidades federais, ter acesso ao Fundo de Financiamento ao Estudante de Nível Superior e, até 2016, também conferia a certificação de conclusão de ensino médio.

prática docente, por amarrar o professor na necessidade de lecionar os conteúdos que "caem no Enem"[8].

Fraga e Matiolli analisaram documentos (editais, manuais e provas) do vestibular de 16 universidades públicas do país que cobravam Sociologia em seus exames e as provas do Enem de 2009 a 2011. Eles afirmam que, com relação aos vestibulares, havia três caminhos pelos quais a Sociologia se fazia presente: a) em questões de cunho interdisciplinar; b) noutras, que exigiam dos candidatos o domínio de conceitos e teorias sociológicas; e ainda c) naquelas em que o aluno precisava conhecer temas sociológicos mais gerais, sem necessariamente fazer referência a pensadores específicos. Com relação ao Enem, foram identificados quatro formas de cobrança da Sociologia: a) como contribuição na construção da redação; b) de modo interdisciplinar; c) em questões nas quais um texto de cunho sociológico é utilizado como contextualização para assuntos que não são os de Sociologia; e, por fim, d) em perguntas que exigiam conteúdo estritamente sociológico, mas onde o conhecimento prévio da disciplina não se fazia necessário para a resolução destas (tomando a forma de questões de interpretação de texto) (FRAGA; MATIOLLI, 2012).

Com relação à interdisciplinaridade, Fraga e Matiolli a consideraram de duas maneiras: uma, na qual o conhecimento de mais de uma disciplina era mobilizado para a resolução da questão (predominante nos vestibulares), e outra, em que os alunos poderiam acionar conteúdos de uma ou outra matéria para resolver a questão (predominante no Enem) – por exemplo, uma questão de fordismo pode ser resolvida com conteúdos de História, Geografia e/ou Sociologia. Os autores concluem destacando quatro elementos mais gerais do ensino de Sociologia que emergem da análise da sua relação com os sistemas de ingresso ao nível superior: não há uma unidade programática nacional para a disciplina; não havia um consenso sobre os conteúdos da Sociologia na educação básica; o *estranhamento* da Sociologia com o enquadramento programático era recente perto de outras disciplinas que passaram por esse processo há mais tempo; e a Sociologia chega nos vestibulares no contexto de valorização

8 Esse aspecto reverbera a preocupação de toda uma literatura que analisa a forma como os sistemas de avaliação acabam sendo as formas efetivas de formatação dos currículos na educação básica.

da interdisciplinaridade, sem que ela, ao contrário das demais, estivesse consolidada como disciplina. Tais aspectos ainda se mantém atuais, em boa medida (FRAGA; MATIOLLI, 2012).

Posteriormente, Barbosa e Martins (2015) analisaram as provas de 2009 a 2013 do Enem e perceberam os conteúdos de Sociologia como dispersos e diluídos, sem demandar conhecimentos específicos dos alunos, ao contrário do que, para as autoras, acontecia com as outras disciplinas de Humanas, ainda que Fraga e Matiolli (2014) tenham resgatado um debate no qual críticas sobre a falta de saberes específicos também são realizadas na área de História. Agnes Cruz Souza, em sua tese de doutorado (SOUZA, 2017a), analisa provas de 2009 a 2015, chegando a conclusões parecidas sobre a falta de conhecimento prévio e a diluição do conteúdo. Já Moura (2018) atualiza esse debate com a análise das provas de 2015 a 2017 e apresenta um interessante quadro sobre temas cobrados nas questões de Sociologia.

A forma como os conteúdos devem ser cobrados e as críticas à pouca quantidade de questões são temas recorrentes entre professores da matéria, sobretudo no momento dos exames. Em que pese esses debates, a Sociologia está no Enem, o que já é sentido em um imaginário coletivo que causa efeitos concretos no cotidiano de alunos, professores e em todo um circuito econômico que gira em torno da escola e na preparação para o ingresso no ensino superior (como o mercado editorial, *sites* especializados, entre outros). O que nos leva ao segundo eixo de estudos.

Fraga e Matiolli (2014) também inauguram essa discussão ao refletir sobre o negligenciamento do "conhecimento prévio" de Sociologia, quer dizer: o conhecimento prévio de Sociologia não é exigido dos alunos nas provas do Enem porque ele não fora definido em termos nacionais ou tratava-se apenas da natureza desse exame, de cunho mais interpretativo? É um pouco das duas coisas. Os conteúdos de Sociologia, tal como estabelecido nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), são definidos em três recortes: conceitos, temas e teorias. Contudo, em que pese oferecerem algumas sugestões, as OCEM deixam em aberto para professores e instituições a definição de uma lista de conteúdos ou propostas programáticas. O que os autores mostram é que essa abertura tende a ser ocupada pelos vestibulares, o Enem e os currículos mínimos estaduais. Fraga e Matiolli (2014) acreditam que isso não é peculiaridade

da Sociologia, mas o que a difere das demais disciplinas é que estas estão mais consolidadas e com um conteúdo mais evidente.

Em trabalho posterior, Fraga e Matiolli (2015) abordam a construção e os efeitos de um imaginário que reconhece a presença da Sociologia no Enem. Deixam as questões curriculares de lado para investigar seus efeitos nos meios de comunicação (em *sites* especializados e nos programas especiais no dia da prova); nos materiais didáticos, tanto nos livros aprovados pelo PNLD em 2015 quanto em publicações especializadas para preparação dos candidatos para o vestibular; e em entrevistas com professores.

A partir das entrevistas, a presença desse imaginário no cotidiano escolar se delineou em duas situações. A "ordinária", quando a Sociologia está presente na organização diária da vida escolar, fazendo parte, por exemplo, da grade curricular de turmas "especiais" – focadas na preparação para o vestibular; e a "extradordinária", isto é, na maneira como a Sociologia faz parte de projetos e aulões extras voltados para a aprovação no Enem.

Em terceiro lugar, e de cunho mais propositivo, há os trabalhos que tratam da forma como o ensino de Sociologia pode se apropriar das provas dos sistemas de avaliação e contribuir na preparação para o ingresso ao ensino superior. As questões de prova ou propostas de redação podem servir como ótima ferramenta didática para as aulas e, como mostram Fraga e Matiolli (2015), alguns livros didáticos já trazem questões de exames anteriores para servirem de exercícios de consolidação da matéria. Do mesmo modo, as aulas de Sociologia podem ajudar na preparação dos alunos para a redação ao estimular a imaginação sociológica durante a produção textual, através de seus conteúdos (conceitos, temas e teorias)[9]; ou tomar a forma de aulões interdisciplinares com Sociologia, História, Filosofia e mesmo Língua Portuguesa, subsidiando os alunos na realização da prova.

Num primeiro momento, a relação entre ensino de Sociologia e Enem se manifesta na constatação de que não se exige um conhecimento

---

9 E mesmo ao pensar na proposta de intervenção, no caso do Enem, como mostram Fraga e Matiolli (2018).

prévio dos alunos na resolução das questões, o que está intimamente ligado à indefinição mais geral dos conteúdos que caracterizam seu currículo no país. Todavia, o debate sobre a forma de cobrança ou a quantidade de questões (cujo cálculo é difícil de fazer, tendo em vista a interdisciplinaridade), mesmo sendo necessário, se esgota em dado momento, sendo preciso investigar os desdobramentos da presença efetiva da matéria nos exames. Isto é, os efeitos práticos da existência de um imaginário que reconhece e garante a presença da Sociologia no Enem, impactando o cotidiano de professores e alunos. Nesse sentido, ainda há muito a ser investigado como, por exemplo, o impacto desse imaginário na formação de futuros professores; a forma como as questões que se colocam para a Sociologia são enfrentadas por outras disciplinas, em perspectiva comparada; e ainda a relação entre a legitimidade conferida pela presença no Enem e a manutenção da obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio brasileiro, quiçá, de sua ampliação para outros níveis da educação básica.

*__THIAGO MATIOLLI__ é doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP); professor de Sociologia no ensino médio na rede Santa Mônica Centro Educacional (RJ); membro do Instituto Raízes em Movimento.

***

***ENESEB**, o ensino de Sociologia e o:*

*Cristiano das Neves Bodart**

O Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb) é um evento acadêmico bianual de abrangência nacional e que, geralmente, ocorre durante o fim de semana, nos dois dias (e meio) que antecedem o Congresso Nacional de Sociologia organizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). O evento é uma ação da Comissão de Ensino da SBS e tem o propósito de discutir os sentidos e os rumos do ensino da Sociologia Escolar, bem como os aspectos relacionados à formação docente e ao papel das universidades nesse processo (CARUSO; SANTOS, 2019). Seu público é composto por pesquisadores do ensino das Ciências Sociais, docentes do ensino superior, graduandos

em Ciências Sociais/Sociologia e pós-graduandos interessados no tema, bem como professores de Sociologia do ensino básico.

A estrutura organizativa do evento geralmente é composta por uma conferência de abertura, mesas de discussões, Grupos de Trabalhos (GTs), exposição de pôsteres, lançamentos de livros, programação cultural, um momento de homenagem a um pesquisador(a)/professor(a) e uma reunião aberta da Comissão de Ensino da SBS. Ainda na sua programação, nas últimas edições, tem sido aberto espaços para reuniões de outros grupos, tais como de coordenadores do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) e da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS).

Em 2003, o Congresso Brasileiro de Sociologia, promovido pela SBS, abriu espaço para a realização de fórum temático sobre Formação de Professores, cursos de Ciências Sociais e ensino das Ciências Sociais no Brasil. Em 2005, em Belo Horizonte, o evento contou com o Grupo de Trabalho "Experiências de ensino de Sociologia", que depois passou a denominar-se "Ensino de Sociologia" (GONÇALVES, 2015). No ano de 2007, o referido GT contou com, aproximadamente, 80 participantes em cada uma das três sessões. Nesse mesmo ano, a SBS criou a Comissão de Ensino, "[..] que passou a ter um papel fundamental de articulação de pessoas em todo o território nacional, dando visibilidade para a questão, sendo responsável, posteriormente, pela organização do principal evento da área [Eneseb]" (GONÇALVES, 2015, p. 311). Contudo, o GT da SBS voltava-se apenas para pesquisadores pós-graduados, não possibilitando a participação de professores da educação básica, graduados e graduandos, que se interessavam pela temática. A articulação da Comissão de Ensino da SBS junto a outras entidades e atores sociais culminou, durante a reunião com os coordenadores de cursos de Ciências Sociais na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), em 2007, com a proposta de realização de um encontro nacional sobre ensino de Sociologia que agregasse pesquisadores, universitários e professores de Ciências Sociais/Sociologia, tendo sido indicado naquele momento que o primeiro encontro aconteceria em 2009, no Rio de Janeiro, dias antes do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia (GONÇALVES, 2013). Assim, como previsto, o primeiro Eneseb ocorreu em julho

de 2009, na cidade do Rio de Janeiro. A conferência de abertura foi proferida por François Dubet, cujo tema foi "As condições da cidadania e a formação escolar".

O II Eneseb foi realizado entre 23 a 26 de julho de 2011, em Curitiba, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), tendo como tema "Ensino de Sociologia na educação básica: formação docente em questão". A conferência que abriu o evento foi proferida por Heloísa Dupas Penteado, cujo tema foi "Formação de professores de Sociologia e docência investigativa". O evento que agregou cerca de 450 pessoas ainda contou com duas mesas-redondas, 38 oficinas pedagógicas e 142 painéis (GONÇALVES, 2015).

O III Eneseb aconteceu entre os dias 31 de maio a 3 de junho de 2013, em Fortaleza, na Universidade Federal do Ceará (*campus* do Benfica), tendo recebido cerca de 600 participantes oriundos de diversas partes do país. Em Fortaleza, excepcionalmente, o evento não ocorreu nos dias que antecederiam o Congresso Nacional de Sociologia, que foi realizado na Bahia, nos dias 10 a 13 de setembro daquele ano.

Nesse encontro se discutiu o papel das universidades na formação de profissionais para lidar com os desafios postos pelo século XXI, tendo como foco a juventude e o ensino médio (GONÇALVES, 2013). Na ocasião, o evento contou com "[...] uma palestra inicial, 2 mesas-redondas, 17 oficinas pedagógicas, apresentações de 67 trabalhos na modalidade painel, 196 trabalhos na modalidade oral, divididos entre 13 GTs, exibição de documentário sobre o PIBID e lançamento de 8 livros temáticos" (GONÇALVES, 2013, p. 8). A conferência de abertura do III Encontro contou com um texto, enviado por Bernard Lahire (que por motivos familiares não pode estar presente), intitulado "Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia?". A partir do evento publicou-se o livro-coletânea *Sociologia e juventude no ensino médio: formação, Pibid e outras experiências*, organizado por Danyelle Nilin Gonçalves (2013), além de um dossiê temático publicado na *Revista de Ciências Sociais da UFC* (v. 45, n. 2, 2014).

O IV Eneseb aconteceu na cidade de São Leopoldo, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), nos dias 17, 18 e 19 de julho de 2015. Trazendo como temática central "Escola, currículo e Sociolo-

gia", buscou-se debater os desafios do ensino de Sociologia nos contextos das reformas do ensino médio (GONÇALVES; MOCELIN; MEIRELLES, 2016). A conferência de abertura, intitulada "Sociologia: a arte da ruptura, da construção e da explicação", foi proferida por Luiza Helena Pereira. O evento contou com 458 participantes credenciados, tendo recebido a submissão de 213 trabalhos distribuídos em 11 GTs, uma mesa-redonda e 32 oficinas pedagógicas. A partir da seleção de artigos apresentados nos GTs, foi publicado o dossiê "Ensino de Sociologia na educação básica – Eneseb 2015" na revista *Ciências Sociais Unisinos* (v. 51, n. 3, 2015). Nessa mesma edição encontra-se a conferência de abertura (PEREIRA, 2015a).

O V Eneseb aconteceu entre 23 e 25 de julho de 2017, na Universidade de Brasília, e contou com 24 oficinas pedagógicas, 43 pôsteres e 195 trabalhos submetidos. A conferência de abertura foi proferida por Ileizi Fiorelli Silva, sendo publicada como o primeiro capítulo do livro *Rumos da Sociologia na educação básica: Eneseb 2017, reformas, resistências e experiências de ensino*, organizado a partir dos GTs, por Haydée Caruso e Mário Bispo dos Santos, e publicado em 2019.

O VI Eneseb foi realizado entre 6 a 8 de julho de 2019, em Florianópolis, no *campus* da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O tema central desse encontro foi "Ensino de Sociologia como conquista: dez anos de resistências". O evento contou com uma mesa de abertura, intitulada "Os desafios do ensino de Sociologia no atual cenário sociopolítico do Brasil: formação e ensino", a qual foi composta por Haydée Caruso (Universidade de Brasília), Ana Carolina Torres (Secretaria da Educação do Estado do Ceará/ProfSocio) e Naomi Neri (UFSC), além de mais uma mesa-redonda. A programação constituiu-se da II Mostra de pôsteres Pibic ensino médio, lançamentos de livros, 32 inscrições de oficinas pedagógicas, 13 GTs, 42 pôsteres, rodas de conversas, sessão de pôster/painel, programação cultural, reunião aberta da Comissão de Ensino da SBS, reunião dos coordenadores do ProfSocio e da ABECS.

Vale destacar que algumas poucas pesquisas tomaram o Eneseb ou seus participantes como objeto de discussão, dentre as quais o artigo de Raizer e Mocelin (2015), que analisa o perfil dos participantes do IV Eneseb e suas percepções sobre a finalidade da Sociologia no ensino médio e sobre as dificuldades e desafios para a qualificação do ensino da disciplina.

Nessa mesma seara, Gonçalves (2015) realizou um balanço dos quatro primeiros Enesebs, destacando-os como espaços de sociabilidade e luta política. Quanto à sociabilidade, Gonçalves (2015) destaca sua capacidade de propiciar condições para a ampliação do contato entre profissionais do ensino básico, do ensino superior e alunos das licenciaturas em Ciências Sociais e Sociologia de todas as regiões do país. Destaca ainda que acaba sendo uma oportunidade para os alunos conhecerem outras universidades e outros pesquisadores. Com relação à luta política, destaca a colaboração do evento na luta pela inserção e manutenção da disciplina no ensino médio e pela construção de um currículo norteador para a Sociologia nesse nível de ensino.

A despeito dos referidos trabalhos, há vasto material para pesquisas que pretendam mapear a produção científica apresentada nos GTs, nas mesas e nas conferências do evento, bem como o perfil dos autores. O levantamento desses dados pode constituir ricas fontes de informações para a compreensão das dinâmicas do subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia. Por outro lado, a análise do perfil dos participantes em geral pode dar pistas do processo de consolidação do ensino de Sociologia como objeto de pesquisa, bem como do comportamento do interesse de professores e futuro professores de Sociologia em torno da qualificação da prática de ensino. Observar a presença de trabalhos de pibidianos no Eneseb pode se apresentar como um caminho profícuo para análises dos avanços do Pibid-Sociologia.

Como evento acadêmico, o Eneseb se apresenta como o principal espaço agregador de pesquisadores, professores e estudantes interessados no ensino das Ciências Sociais, sendo, juntamente com outros eventos e programas governamentais, apontado como importante colaborador no processo de institucionalização do subcampo do ensino de Sociologia.

*CRISTIANO DAS NEVES BODART é doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP); professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia dessa mesma instituição; vice-presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) (2018-2020).

***

ENSINO SUPERIOR*, o ensino de Sociologia no:*

*Edineide Jezine**

O ensino superior é uma modalidade de formação acadêmica e profissional do sistema de educação superior. O termo é usado para designar as ações didático-metodológicas e estruturais do currículo de cursos superiores nos graus acadêmicos de graduação e pós-graduação. Os cursos de graduação apresentam-se nas modalidades de bacharelados, licenciaturas e tecnológicos, que se diferenciam em seus objetivos. O bacharelado volta-se aos conhecimentos teóricos e técnicos para o exercício profissional, as licenciaturas centram-se na formação pedagógica e os cursos de tecnólogo buscam o campo técnico especializado. A pós-graduação, por sua vez, caracteriza-se como uma especialização de alto nível de formação acadêmica e/ou profissional, técnica, tecnológica. O acesso ao ensino superior público no Brasil constitui-se de um processo seletivo nacional[10], composto pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), adotado desde 2009, e pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSu), que aloca os candidatos às vagas a partir da escolha do curso, o que envolve o valor social atribuído ao curso e/ou à dimensão profissional para o exercício da carreira, enquanto o acesso ao ensino superior privado pode ocorrer de diversas formas.

A concepção da Sociologia como uma ciência, criada para estudar, explicar e intervir nos fatos da sociedade, constituiu o elo entre a *ordem* da sociedade e o *progresso* industrial, o que justifica a Sociologia tornar-se disciplina obrigatória nos cursos secundários e, com a Reforma Rocha Vaz (República Velha, do governo de Artur da Silva Bernardes), seus conteúdos serem exigidos nas provas de vestibulares, no período de 1925-1942. Destaca-se que nesse período a Sociologia era ministrada exclusivamente por professores de outras áreas, como Direito, Medicina e Engenharia, gerando uma demanda de formação docente ao nível superior do ensino. No início da década de 1930 surgiram os primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo

[10] Algumas universidades públicas brasileiras também realizam seus processos seletivos próprios.

(ELSP), constituindo-se um eixo integrador da criação da Universidade de São Paulo (1934), que deveria garantir prestígio social e estudos científicos acerca dos problemas nacionais (MORAES, 2011). Desse modo, nota-se que a história do ensino de Sociologia no ensino superior se entrelaça à implantação das universidades no Brasil, ainda que tardiamente, após várias iniciativas passageiras.

As escolas de ensino superior, agregadas à ideia de universidade, ao terem a função de formar intelectuais para os quadros do Estado e, particularmente, professores para o ensino secundário, atribuem importância à Sociologia na capacidade de explicar os processos de transformação da sociedade brasileira. É sob essa perspectiva que o ensino de Sociologia se corporifica nos cursos de formação de docentes como Sociologia da Educação. Desta feita, as questões explicativas sobre estrutura deslocam-se para a apreensão das dinâmicas da mudança social, em que a temática dos sistemas educacionais passou a ser tratada como um subcampo especializado da Sociologia.

A consolidação do sistema capitalista e a lógica da fragmentação do trabalho, com a valorização do capital em detrimento da humanização emergem como valores da sociedade moderna à medida que as Ciências Sociais e, em específico, a Sociologia, ganham importância em uma dimensão epistemológica do conhecimento ao buscar explicar a relação entre sujeito e sociedade em diversos *loci* de atuação, como a arte, cultura, ambiente, organização, ou seja, realidades concretas que envolvem a necessidade humana.

Na dimensão da formação em Sociologia, registra-se a ampliação da oferta de vagas e cursos na área de Ciências Sociais, ao mesmo tempo que permanece a dualidade de objetivos do curso, entre ser um sociólogo, cientista social com a formação em bacharelado e/ou ser um professor de educação básica com licenciatura. De modo geral, a formação em Sociologia tem privilegiado o bacharelado como centro do processo, ao tempo que a atividade docente passa a se constituir como "outra opção", havendo um distanciamento da relação teoria/prática; saberes pedagógicos/saberes sociológicos, como demonstram as pesquisas de Oliveira (2016) e Dourado (2016).

Essas dicotomias no ensino de Sociologia são expressas por Dourado (2016) ao analisar as dificuldades de ordem didática no ensino das

teorias sociológicas, quando a disciplina Introdução à Sociologia integra a estrutura curricular como disciplina isolada em diversos cursos do ensino superior. E, ao considerar a construção de um pensamento abstrato, conceitual, complexo e objetivo, assinala a não compreensão da importância dos conhecimentos sociológicos para o futuro profissional, o que conduz ao questionamento acerca da função social da Sociologia que, ao voltar-se às dinâmicas dos sistemas educativos de ensino, pode afastar-se da natureza crítica sobre as relações em sociedade.

Na dimensão da produção do conhecimento, há de se considerar que a dicotomia bacharelado e licenciatura tem impacto sobre o ensino de Sociologia no ensino superior, sendo pouco explorada em função do histórico de distanciamento da Sociologia brasileira com relação às questões do ensino.

As pesquisas oriundas dos programas de pós-graduação em Sociologia ou Ciências Sociais indicam a aproximação dos temas de interesse à aplicabilidade da Sociologia no contexto escolar pela via do currículo, das práticas de ensino, do professor, do aluno ou da constituição da Sociologia como disciplina (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014). Nesse sentido, Oliveira (2016) chama atenção para a ausência de análises mais detalhadas sobre a expansão de cursos de formação de professores em Sociologia, em suas diversas modalidades, presenciais e a distância, uma vez que as pesquisas sobre o ensino de Sociologia centram-se nas experiências teóricas metodológicas das práticas no ensino médio.

Todavia, o cenário da produção muda a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) quando assinala a Sociologia como conhecimento indispensável ao ensino médio. E a reintrodução obrigatória da disciplina a partir da Lei nº 11.684, de 2008, fomentou a produção de considerável volume de pesquisas, inclusive na pós-graduação (BODART; CIGALES, 2017).

Para além da demanda gerada pela obrigatoriedade da disciplina no ensino médio, a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni – 2007/2012) favoreceu a criação de novos cursos na área, o que caracteriza um cenário recente de pesquisa que tem se reconfigurado a partir das políticas de democratização do acesso ao ensino superior com repercussão na expansão de cursos de Ciências Sociais e Sociologia, assim como no número de

vagas, matrículas e concluintes, a partir dos programas de cotas sociais e financiamento público. A pesquisa de Bordart e Tavares (2018) assinala a expansão da oferta de cursos em que se registra, no período de 2008-2017, maior incidência na formação de professores em Sociologia na região Nordeste, seguida pela região Sudeste, Centro-Oeste e Norte. Denota-se que a Sociologia fundamenta seu espaço no campo da análise social, política e da formação de professores, ao deixar de ser disciplina e constituir-se como curso de formação.

Na dimensão metodológica, o ensino de Sociologia no ensino superior constitui-se um desafio à inserção na agenda de pesquisa das Ciências Sociais, de modo a avançar na análise comparativa dos contextos nacionais e internacionais das diferentes realidades que envolvem a estrutura/sujeito, bem como as perspectivas conceituais das categorias público/privado, inclusão/exclusão, democratização/mercantilização como marcantes na análise do cenário do ensino superior, que ganha corporeidade e complexidade diante das concepções que intentam sobre a ideia do ensino superior como um bem público.

Desse modo, ao considerar as dimensões da formação, produção do conhecimento e da metodologia sobre o ensino de Sociologia no ensino superior, tem-se um campo fértil de pesquisa para o ensino de Sociologia, como ciência crítica que volta-se à análise das dinâmicas sociais, a saber: a) a educação superior e o projeto neoliberal de difusão de um novo consenso. Nesse sentido, é possível questionar a compreensão da Sociologia na constituição de um sistema dual de ensino superior, bem como as implicações no desenvolvimento da ciência, tecnologia e do conhecimento; b) as políticas de inclusão social nos setores público e privado. A teoria sociológica de Bourdieu, a partir da concepção de campo, possui elementos para explicar a promoção da inclusão e os processos internos de exclusão? c) as desigualdades sociais e o acesso ao ensino superior de grupos sociais diferenciados. Diante da desproporção do nível de escolaridade entre pretos e brancos, fruto do processo de colonização e escravização histórica, enraizado no preconceito a partir da ideia de menor valor a determinado grupo social deixa pertinente o questionamento: quais as diferenças entre a casa grande e a senzala na materialização das escolhas e dos escolhidos em diversos âmbitos, do trabalho e das dinâmicas sociais e culturais?

A Sociologia tem seu lugar garantido no enfrentamento das contradições postas pelo capitalismo e pelas relações humanas e sociais. A despeito disso, precisa consolidar a dimensão dialógica entre a pluralidade do campo de atuação e a natureza crítica do pensamento.

***EDINEIDE JEZINE** é doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); atualmente é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) e do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Nordeste (FORPRED/ANPED); integra o Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

***

***EPISTEMOLOGIAS**, o ensino de Sociologia e as:*

*Adelia Miglievich-Ribeiro**

Etimologicamente, "epistemologia" advém de discurso (*logos*) sobre a ciência (*episteme*), que propõe a reflexão crítica acerca dos princípios, das hipóteses e dos resultados por ela produzidos e de sua confiabilidade. Assim, a epistemologia das Ciências Sociais pretende ser o estudo de como tais saberes se fizeram e se fazem reconhecidos como científicos. Falamos das condições lógicas, semânticas, gnosiológicas, metodológicas, ontológicas, axiológicas, éticas, estéticas e pedagógicas que legitimam o discurso sociológico em suas pretensões explicativas.

A Sociologia nasceu sob o signo do positivismo de Auguste Comte (1798-1857), no século XIX, que afirmou a unidade do método científico de maneira que as Ciências Naturais e as Ciências Sociais voltavam-se, ambas, para a descoberta das leis que regem os fenômenos (naturais e sociais, respectivamente). Isso levou a racionalidade científica a se tornar uma espécie de dogma, não muito distinto da religião, a resolver todos os problemas existentes no mundo dos humanos, o que se mostrou, com o tempo, uma falácia.

A "epistemologia histórica" de Gaston Bachelard (1884-1962) explicita amplamente que a ciência é um discurso construído social e historicamente dentre outros, cada qual com seus critérios específicos. Para

Bachelard, a ciência é, a cada momento, um *conjunto de erros retificados* no esforço ininterrupto de superação do que chamou "obstáculos epistemológicos", por isso, irremediavelmente provisória. A principal virtude de um cientista é a "vigilância epistemológica", sem a qual recaímos todos na "sonolência do saber" (RODRIGUES; GRUBBA, 2012).

Bourdieu (1930-2002), em vários de seus estudos, aprofunda a noção de vigilância epistemológica, indispensável à conquista, constatação e construção dos fatos sociais, jamais transparentes a olho nu. Aborda, noutra direção, em sua extensa obra, a espinhosa questão do campo científico, demarcado por relações de poder travadas entre seus agentes em determinadas condições objetivas, resultando na consagração de autores em lugar de outros. Fala, acidamente, das disputas, em condições desiguais de distribuição de capital simbólico, que permitem que os critérios de legitimação da ciência sejam, eles mesmos, arbitrários, mas capazes, em um tempo e espaço definidos, de se impor como incontestes.

A "arqueologia" de Michel Foucault (1926-1984), termo que prefere ao de "epistemologia", ao buscar as raízes históricas da produção do conhecimento nas sociedades, aprofunda a percepção da promiscuidade entre ciência e poder. Os pós-estruturalistas, que nele se inspiram, sabem que tudo é um *construto discursivo* (produtores e produtos da ciência também), governado por estruturas linguísticas, forças libidinais e práticas histórico-culturais. Recusam o método científico e sua pretensa objetividade. Em seu lugar, optam pelo *jogo interpretativo*, um infindo exercício de *desconstrução* (desmontagem) de argumentos, na alternância das leituras que, gradualmente, vão revelando aspectos inconscientes do texto, logo, dos discursos científicos e, em nosso caso, sociológicos.

Outra corrente epistemológica, que se antagoniza ao pós-estruturalismo, é representada pela teoria crítica de Jürgen Habermas (1929-) que, convicto do potencial humano para a ação comunicativa, propõe a regeneração da razão humana, não mais absolutamente administrada e, por isso, coordenando *situações de fala* onde a vontade de poder e de lucro não asfixia o empenho consciente dos agentes para o entendimento mútuo, no exercício da dialogia, sobre o que é mais verdadeiro e/ou razoável em um dado contexto. Nesse caso, a teoria crítica, ao desvelar os componentes do mundo real, a saber, *trabalho*, *linguagem* e *poder*, é um ato de esperança

na emancipação humana. Tal conhecimento participaria, assim, ativamente da construção de um novo cenário social.

Por fim, e sem querer exaurir as correntes epistemológicas, as críticas pós-colonial e decolonial ganham, mais recentemente, notoriedade ao denunciar a geopolítica do conhecimento, aquela a criar a espúria hierarquia entre sujeitos do conhecimento (os países centrais ou o Norte) e objetos do conhecimento (os países periféricos ou o Sul). Tais epistemologias remontam, assim, ao *fato colonial* como categoria-chave para compreender o presente. Em séculos de missão civilizatória, denunciam como o colonizado se viu destituído do estatuto humano, silenciado, literal ou metaforicamente. Nessa prisma, o principal *obstáculo epistemológico* a se vencer é a persistência da *colonialidade*, a face oculta da modernidade, que se dá pela internalização da *subalternidade* pelos povos (e pelos intelectuais) que habitam à margem do sistema e têm suas vozes até hoje subestimadas pela persistência do racismo, do sexismo, das desigualdades de classe e da divisão internacional do trabalho.

Supor o conhecimento das várias correntes epistemológicas das Ciências Sociais como necessária para o docente de Sociologia é fortalecer sua reflexividade. Falamos de tornar o professor-pesquisador um epistemólogo. É requerer desse professor a autocrítica permanente acerca de suas escolhas diárias em sala de aula. Acima de tudo, sobre as brechas ao pensamento que podem ser descobertas em sua prática docente, as linhas de fuga, no sentido deleuziano, as insurgências e as resistências ao currículo hegemônico.

Os artigos concernentes ao tema das epistemologias e do ensino de Sociologia são de distintos viézes. Temos autores que esclarecem o que é a epistemologia das Ciências Sociais (ALMEIDA, 2007). Há os que nos possibilitam análises epistemológicas de questões sociológicas que, também, podem ser exploradas em sala de aula com os estudantes, a exemplo da pretensão da Sociologia influenciar a sociedade para a melhoria das estruturas sociais em função de uma *boa vida*, ou de como a Sociologia conseguiria tocar as questões mais obscuras da vida social tal como a disponibilidade de não desprezível parte das pessoas em aceitar, para não interromper fluxos de sociabilidade, relações incompreensivelmente violentas (DORES, 2019). Seria a Sociologia competente para um e outro propósitos? Ainda nessa linha, há autores que problematizam o sentido

público do conhecimento sociológico e seu atingimento do público leigo (CARNIEL; BUENO, 2018), também há aqueles que examinam mais detidamente a postura docente quanto aos excessos, em sala de aula, quer de uma atitude positivista condenada ao fracasso quer de um engajamento quase partidário que nega a reflexividade (MORAES, 2014). Todos esses artigos conduzem a uma interrogação acerca das potencialidades e dos limites do conhecimento que produzimos e proferimos, o que é o sentido da epistemologia.

Ademais, verificam-se artigos que tendem a propósitos mais pragmáticos e politicamente urgentes como a busca renitente pela legitimação da Sociologia como disciplina escolar e como profissão, assim como o ininterrupto enfrentamento da prejudicial cisão entre ensino e pesquisa ou entre licenciatura e bacharelado (OLIVEIRA, 2011). Por fim, alguns artigos voltam-se a pensar formas em sala de aula de despertar no aluno a curiosidade intelectual e o engajamento com o mundo a seu redor, na atenção às potencialidade e aos limites de nossa compreensão (MIGLIEVICH-RIBEIRO; SARANDY, 2012).

Afigura-se, neste tópico, uma fértil agenda de pesquisa. Há que se incentivar o docente de Sociologia a conhecer as diversas epistemologias que acompanham a produção do conhecimento sociológico ensinado aos alunos. Parece necessário que o professor de Sociologia saiba qual a corrente epistemológica o embasa nos vários temas por ele abordados, tais como ao tratar dos processos de subjetivação nas sociedades modernas (as questões de raça, gênero, sexualidade e outras) ou dos debates acerca dos usos das novas tecnologias da informação. Não menos, ao tratar da vitalidade do espaço público, da necessidade das instituições democráticas, da universalidade dos procedimentos, da equação entre igualdade e equidade. Ou da produção da vida, da divisão do trabalho, da acumulação de riqueza, da estruturação social, da luta de classes. Uma agenda de pesquisa de preocupação epistemológica permite, por fim, aos professores de Sociologia abraçar mais fortemente os desafios da formação docente, das práticas inovadoras em sala de aula e da crítica às políticas educacionais vigentes.

*ADELIA MIGLIEVICH-RIBEIRO é doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); docente do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); professora permanente do PPG em Ciências Sociais. Pesquisadora Colaboradora Voluntária no PPGSOL-UnB. Bolsista-PQ-Produtividade CNPq, nível 2.

***

ESCOLA SEM PARTIDO, o ensino de Sociologia e a:

*Danyelle Nilin Gonçalves**

E

Escola Sem Partido (ESP) é a denominação de um movimento pensado e redigido pelo procurador paulista Miguel Nagib, ainda no início dos anos 2000 e impulsionado nos últimos anos. Tem como objetivo combater o que denominam de "doutrinação política e ideológica em sala de aula e nos livros didáticos". De acordo com a concepção dos idealizadores, tal atitude deturpa o papel da educação que seria produzir e difundir "[...] conhecimento, abertos às mais diversas perspectivas de investigação e capazes, por isso, de refletir, com neutralidade e equilíbrio, os infinitos matizes da realidade" (ESCOLA SEM PARTIDO, página inicial). Conforme a lógica desse movimento, o que ocorre nas escolas é o assédio de grupos e correntes políticas e ideológicas, sendo os professores os principais responsáveis por difundi-las e é esse grupo o principal alvo do movimento.

Para se contrapor à suposta "doutrinação", estimulam os alunos a se manifestarem sobre/contra professores que promovem essa "visão unilateral" de questões políticas e sociais. No *site* construído para divulgação do pensamento do movimento há modelos de notificação extrajudicial, vídeos e depoimentos que "comprovariam" o que eles denominam de "doutrinação ideológica", acirrando, com isso, as relações entre professores e alunos em sala de aula.

O primeiro estado a aderir à proposta foi Alagoas, em 2016, após a Assembleia Legislativa do Estado derrubar o veto do governador, mas as pretensões do movimento iam além: esperava-se que o programa se transformasse em lei federal, contando para isso com adeptos no Congresso

Nacional. De 2014 a 2018, foram apresentados 147 projetos de lei em todo o país, incluindo textos contra a doutrinação e que proíbem as discussões sobre gênero.

Em março de 2017, respondendo à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino que ajuizou Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 5537) para questionar a Lei, o Supremo Tribunal Federal (STF) concedeu liminar em decisão provisória de suspensão da tramitação desse projeto de lei. Entretanto, o debate acerca da liberdade sobre o ato de ensinar segue em pauta em estados, municípios e atualmente há uma proposta tramitando no Congresso Nacional (substitutivo ao Projeto de Lei nº 7.180, de 2014) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), atribuindo aos valores familiares a "precedência sobre a educação escolar", sob o argumento de respeito às convicções dos alunos e de suas famílias.

Apesar do número ainda pequeno de leis aprovadas, chama a atenção a capilaridade que o ESP vem alcançando. Nos últimos quatro anos, a proposta passou de relativamente desconhecida a tema de pauta de assembleia de professores, às notas de associações científicas e às plenárias das casas legislativas. No pleito de 2018, deputados estaduais e federais se elegeram com essa plataforma, ganhando ainda mais visibilidade e apoio de pais, alunos e lideranças religiosas.

No âmbito legislativo são realizadas audiências públicas sobre a temática, dividindo parlamentares. Como reação a isso, surgem também coletivos de professores, advogados, sindicatos e governos que se opõem à proposta, advogando pela liberdade de cátedra.

Como movimento, o Escola Sem Partido suspendeu suas atividades em julho de 2019, mas suas ideias continuam ganhando adesões políticas, impactando o cotidiano das escolas, sobretudo, da sala de aula. Nos últimos meses de 2019, o Ministério da Educação enviou ofício às Secretarias de Educação dos estados com orientações para manter um ambiente longe de doutrinação ideológica e política partidária, muito semelhante às já produzidas pelo ESP.

Embasados nessas questões, surgem várias tentativas de cerceamento do trabalho dos professores, na fiscalização explícita de conteúdos expostos em sala de aula, realizadas em maior medida por alunos, mas

também por pais, lideranças religiosas e parlamentares. Perseguições e demissões de profissionais em função de posicionamentos políticos vêm sendo sentidas, amplificando o sentimento de temor e desamparo dos docentes da educação básica e, em menor número, de docentes do ensino superior.

O crescimento da adesão ao ESP e a ascensão ao poder de um grupo favorável vem ampliando o ambiente de medo entre docentes, sobretudo os daquelas disciplinas que se propõem a discutir temas que, dentro dessa perspectiva, são considerados "sensíveis", como gênero, desigualdade, movimentos sociais, democracia, fenômenos religiosos etc., todos amplamente discutidos na disciplina de Sociologia no decorrer do ensino médio.

Não é a primeira vez que professores brasileiros se sentem perseguidos em suas funções por poderes estabelecidos. Isso é bem próprio de períodos autoritários, como nas ditaduras. Há, porém, algumas "novidades" nesse processo: o ESP foi ganhando força num ambiente formalmente democrático e expandindo sua abrangência num momento que a sociedade brasileira se encontra fragilizada e dividida. Com uma linguagem direcionada às massas, com o uso de frases curtas e incisivas, apelo à "pluralidade de ideias", à centralidade dos "valores familiares" e com o manejo das redes sociais, sobretudo YouTube e Twitter, as propostas do ESP vêm se espalhando.

Diferentemente da perseguição ocorrida a intelectuais durante a última Ditadura Civil Militar (1964-1985), quando agentes da segurança pública se infiltravam nas escolas e universidades e observavam e denunciavam os professores na surdina, agora o estímulo é que os próprios alunos denunciem os professores, não necessariamente fazendo questão de se esconder. Ao contrário, celulares ligados e voltados para o professor ou ameaças intimidatórias feitas às vezes em tom de sarcasmo são a marca desse momento.

A atuação do ESP e os impactos que proporciona se tornaram, portanto, objeto de estudo de diferentes áreas de conhecimento, somando-se aos temas já recorrentes que discutem a condição docente (autonomia, relações de trabalho, adoecimento e mal-estar), a própria reflexão sobre a função social da educação e a laicidade do Estado.

Sua urgência vem impactando a produção bibliográfica sobre a temática nos últimos quatro anos, tendo sido já produzidos alguns artigos mais gerais que tratam das concepções pedagógicas do movimento, como os de Oliveira, Souza e Lanza (2019) e os que dizem respeito diretamente ao impacto das concepções do movimento e da ascensão conservadora frente à disciplina de Sociologia, como os estudos de Pereira Costa, Evangelista e Souza (2017); Ferreira e Alvadia Filho (2017) e Oliveira (2017). Há também estudos já voltados para o principal alvo do ESP, os professores, como os de Goncalves (2019; 2020). A atuação do ESP mobilizou ainda autores clássicos da educação brasileira, como Gaudêncio Frigotto (2017) e Moacir Gadotti (2016).

Nas duas obras de caráter coletivo e produzidas no calor dos acontecimentos, os autores desconstroem as propostas, supostamente pluralistas do ESP, revelando suas estratégias discursivas, sua atuação; as relações do movimento com grupos empresariais contrários à educação pública e com grupos conservadores que pretendem retirar do professor o trabalho de educar, atribuindo ao seu fazer um aspecto meramente técnico. Denunciam ainda a perspectiva limitante com que veem o estudante como alguém desprovido de capacidade crítica, sujeito a manipulações.

Por ser o professor o principal alvo do movimento; por atingir frontalmente a disciplina de Sociologia e por acirrar conflitos em sala de aula, o ESP vem motivando uma série de pesquisas sobre a docência, mesmo esta não sendo ainda uma tradição na área de Ciências Sociais. Monografias, dissertações e teses estão sendo produzidas nas licenciaturas, mestrados acadêmicos e profissionais país afora. Há, portanto, um campo aberto a ser explorado sociologicamente no que diz respeito às relações travadas nas escolas entre professores, alunos, pais e comunidade externa no Brasil contemporâneo; sobre a influência de um discurso conservador sobre a educação brasileira; sobre o impacto de grupos religiosos e empresariais na construção de currículos; sobre as noções de ideologia produzidas por esses discursos etc. Nos próximos anos, muito se lerá sobre a atuação dos docentes nesse clima de tensão, assédio e perseguição na sala de aula e sobre os impactos disso para a educação brasileira e, em específico, para as disciplinas de Humanas.

*DANYELLE NILIN GONÇALVES é doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC); professora dessa mesma instituição, atuando na graduação e na Pós graduação em Sociologia e no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio); desde 2012 atua no PIBID; exerceu o cargo de coordenadora da Comissão de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia. Coordena o GT Ensino de Sociologia na SBS.

***

***ESTÁGIO SUPERVISIONADO**, o ensino de Sociologia e o:*

Andreia dos Santos

O estágio docente é uma das etapas de formação do professor em licenciatura, de forma geral. Conhecido por diversas nomenclaturas – estágio docente, estágio supervisionado docente, estágio supervisionado obrigatório, estágio docente obrigatório e, por fim, residência pedagógica –, tem como objetivo primordial a formação de professores de Sociologia para o ensino médio.

No entanto, quando pensamos em estágio docente em ensino de Sociologia, percebemos que há pelo menos dois caminhos a serem percorridos. Um primeiro voltado para a própria compreensão de estágio e, segundo, como essa compreensão afeta a formação docente em Sociologia. Nesse sentido, abordaremos um breve histórico da legislação brasileira sobre o estágio, para que possamos compreender os desafios e perspectivas em torno do estágio supervisionado em Sociologia.

De forma mais ampla, pode-se dizer que o estágio supervisionado para docentes é uma atividade prática que visa aproximar o educando da docência. Supõe-se que por meio dela os licenciandos serão capazes, ao fim do curso, de entrar em sala de aula e ensinar aos alunos os conteúdos aprendidos, tanto em sua forma didática quanto teórica, iniciando sua carreira docente baseada nos preceitos em torno do educar/ensinar/aprender. No entanto, isso envolve o primeiro desafio do estágio: como efetivamente aproximar o licenciando da prática escolar, sem que ele perca o interesse pela educação?

Sabe-se que durante a trajetória escolar dos licenciandos, ainda dentro das universidades, o mote do estágio supervisionado é uma tarefa dialeticamente proposta entre o saber e o fazer, que se complementam num esforço mútuo entre teoria e prática. Assim,

> [...] o estágio oferece ao educando a oportunidade de colocar em prática o conhecimento construído nas aulas teóricas, sob a supervisão de um profissional da área que irá orientar e corrigir o estagiário em todas as atividades desenvolvidas, para que no momento em que estiver atuando como profissional, este possa aplicar a experiência adquirida [...] (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 172).

Damasceno (1987) evidencia que há um pragmatismo pedagógico predominante nos nossos centros de formação de professores, que compreende a prática num sentido utilitário contrário à teoria. Desse modo, há concepções e críticas de que a prática por si só é um esvaziamento do sentido teórico e que a teoria por si só não "forma" o profissional de maneira total, oferecendo uma defasagem em função da dicotomia teoria/prática.

Outros pressupostos, com relação aos estágios, de forma geral, é que eles estão inseridos numa realidade de aprendizado profissional, o que muitas vezes se associa à precarização da mão de obra, seja docente seja em outra área. Com relação à precarização da mão de obra, destaca-se que a legislação de estágio em vigor[11] apresenta argumentos e bases jurídicas para que se possa vincular a prática ao processo educativo, regulações que nem sempre são respeitadas, seja por quem contrata o estágio, seja por quem executa, ou mesmo orienta as práticas realizadas.

No tocante ao histórico da criação do estágio docente, nota-se que a partir da década de 1940 as primeiras regulamentações de estágio tiveram início no Brasil, com o Decreto-Lei nº 4.073/42. Nesse século, ainda se destacam a Portaria nº 1.002/67 do Ministério do Trabalho, o Decreto nº 66.546/70, o Decreto nº 75.778/75, a Lei nº 6.494/77 e o Decreto nº 87.497/82. Todas essas leis e decretos procuraram definir e atender as demandas de mercado de trabalho voltadas para o processo de ensino-aprendizagem. Somente na década de 1960 é que houve a preocupação da inclusão do estágio nos cursos universitários. O decreto de 2008 (Lei

11 BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

nº 11.788) seguiu de uma forma ou de outra a experiência de regulamentações, voltadas ao mercado, intensificando as necessidades de formação de mão de obra que pudesse experimentar a vida prática de trabalho, nos estágios. Com poucas alterações ao longo dos anos, segundo Colombo e Ballão (2014), as leis de estágio procuraram sempre articular as demandas educacionais, voltadas ao mercado, formando mão de obra para servir aos interesses do mundo do trabalho. Dessa forma, a prática docente não ficou de fora desse processo. As críticas em torno desse formato são muitas, principalmente quanto à precarização de mão de obra.

Com relação à regra atual de estágio docente, especificamente, sabe-se que a última regulamentação deu-se no ano de 2008 (Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008) e, entre outras coisas, prevê em seu Art. 1 – "[...] estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o ato produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...]" (BRASIL, 2008, p. 1). Observa-se que o componente de preparar estudantes para o mercado de trabalho ainda permanece como tônica no desenvolvimento de estudantes em qualquer nível de ensino. Contudo, o texto da lei pondera que o estágio deve visar à formação do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

De acordo com Zan (2011), com relação ao estágio docente, as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura de 2002 apresentam rumos para novas perspectivas com relação ao trabalho docente escolar, já que prevê no artigo 2º a possibilidade de realizar o trabalho escolar em regime de colaboração e de equipe. Também prevê que haja domínio de conteúdos por parte de futuros professores, bem como do trabalho interdisciplinar.

No caso específico da formação docente, houve, a partir do ano de 2007, a consolidação de programa específico para a iniciação docente, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação docente (Pibid)[12]. Embora tenha sido sucateado e negligenciado ao longo dos anos, o programa se

12 Os alunos de licenciatura recebem bolsas para participar do programa. No edital de participação do ano de 2018 ficou claro que os alunos devem ser iniciantes no curso de licenciatura, entre o 1º e o 4º período.

mantém como uma forma de inserção de licenciandos em escolas públicas, permitindo que os estudantes vivenciem práticas de ensino. No ano de 2018 foi lançando o Programa Residência Pedagógica[13], que permite equiparar as horas de estágio docente às atividades do programa, inserindo os licenciados no cotidiano escolar e validando horas de estágio cumpridas. Tais iniciativas visam colaborar para a formação e para a permanência dos alunos nos cursos de licenciatura.

Sabe-se que o curso de licenciatura em Ciências Sociais (ou Sociologia) segue os mesmos parâmetros de estágio das disciplinas de estágios docentes, ou seja, em geral apresentam três disciplinas (ou estágios) que atendem às especificações de aprendizado docente.

Um primeiro estágio é marcado pela observação da comunidade escolar (espaços da escola, professores, sala de professores, alunos e demais funcionários), momento em que os aprendizados de etnografia se mostram fundamentais para que os licenciandos possam explorar as habilidades de observador desse campo. Ao observar os espaços escolares os alunos podem compreender a comunidade escolar e ainda aliar dados secundários sobre a situação de ensino na escola, como dados sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica[14], por exemplo.

No segundo estágio, os alunos acompanham as aulas dos professores de Sociologia do ensino básico. Trata-se de uma oportunidade para aprender por meio da observação. Eles refletem sobre quais metodologias explorar, os conteúdos a serem ensinados, bem como auxiliar na aplicação de atividades avaliativas e de aprendizado, entre outras tarefas específicas do chão de sala.

No terceiro estágio os alunos de licenciatura em Ciências Sociais estariam aptos para lecionar sob a supervisão do professor. Nesse momento já devem ser capazes de escolher metodologias de ensino, de aplicar estratégias de aprendizagem e de consolidar o aprendizado como docente do ensino médio. Todos os estágios devem ser acompanhados pelo professor na escola e pelo professor na universidade, para dirimir conflitos,

---

13 Bolsas oferecidas aos alunos em períodos mais avançados do curso, entre o 5º ao 8º período.

14 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador criado pelo Governo Federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas.

caso existam, e apontar soluções ao processo de aprendizado e de ensino nas escolas do ensino básico.

No entanto, há alguns problemas em decorrência dessa proposta de conjunto de disciplinas de estágio. Não exatamente com relação ao processo de aprendizagem, mas de acompanhamento do estágio. Por exemplo, segundo as informações de Martins (2017), ainda temos poucos professores de Sociologia que possam efetivamente acompanhar os professores iniciantes nas escolas públicas; isso pode acarretar em diversas distorções de aprendizado e ainda comprometer a qualidade da disciplina no ensino médio.

Destaca-se que o diagnóstico, inicial, realizado sobre o estágio docente de Ciências Sociais, permite identificar três aspectos de investigação que vêm sendo realizados ao longo dos últimos anos: um primeiro voltado para a formação de professores em Ciências Sociais de modo mais amplo, em que se trata dos impactos dos estágios docentes na formação de professores (PACHECO; ZAN, 2011; ANDRADE; BASTOS, 2016; MARIANO; FRANCO, 2017). Um segundo grupo de pesquisas voltados para a legislação em torno do trabalho docente, ou como o perfil do professor em Ciências Sociais no ensino médio é construído pelas definições curriculares (COLOMBO; BALLÃO, 2014) e, por fim, estudos sobre as práticas dos alunos no campo de estágio, suas experiências e aprendizados (OLIVEIRA; FREITAS, 2008; MANGO et al., 2019).

Ainda restam as indicações em torno de uma agenda de pesquisa que permita o avanço com relação aos estudos no campo de estágio docente em Ciências Sociais. Por exemplo, ainda falta saber sobre a inserção efetiva dos alunos de licenciaturas em Sociologia nas escolas. É necessário um levantamento mais específico sobre os materiais didáticos produzidos pelos alunos nos estágios e/ou se estão produzindo. Outra linha de pesquisa seria como estão estruturados os relatórios de estágio, pensando na contribuição das metodologias de ensino específicas das Ciências Sociais e se, de fato, os relatórios são reflexivos sobre a prática docente e a comunidade escolar.

***ANDREIA DOS SANTOS** é doutora em Sociologia pela Universidade de Minas Gerais (UFMG); professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas); coordenadora institucional do Programa Residência Pedagógica da PUC Minas.

ETNOGRAFIA*, o ensino de Sociologia e a:*

*Silvana Maria Bitencourt**

A palavra "etnografia" origina-se do grego *ἔθνος*, *ethno* "povo" e *γράφειν*, *graphein* "escrever", logo é um método utilizado por pesquisadores interessados em escrever sobre a cultura "do outro". Fundamenta-se no contato intersubjetivo entre investigador e investigado. A etnografia foi criada pela Antropologia Moderna, tendo sido os antropólogos que desenvolveram e ampliaram cientificamente esse método de pesquisa. A obra de Bronislaw Malinowski (1884-1942), *Argonautas do Pacífico Ocidental* (1922), é considerada referência básica e fundamental para se falar de etnografia (MAGNANI, 2009; PFFAF, 2010).

E

A etnografia deve ser construída a partir de diferentes etapas, sendo o trabalho de campo a sua característica fundamental, pois é neste que o pesquisador vivenciará a cultura "do outro", a fim de realizar uma leitura detalhada de códigos, crenças, linguagem, logo todo o universo simbólico compartilhado pelo grupo social investigado. Nesse sentido, o pesquisador, durante o trabalho de campo, deverá "treinar o olhar" para observar a cultura "do outro", a fim de estranhar os aspectos culturais; aspectos estes que, muitas vezes, poderiam apresentar-se em um primeiro momento como óbvios e naturais quando observados sem o rigor científico necessário, que busca a interpretação fidedigna da realidade social investigada. Para essa construção de conhecimento sobre a cultura "do outro", o(a) pesquisador(a) utiliza-se de um diário de campo, a fim de anotar aspectos culturais que foram observados durante o período que permaneceu no campo de pesquisa, sendo que essa coleta e a posterior descrição sobre a cultura "do outro" poderão variar, dependendo do olhar do pesquisador. Além disso, diferentes tipos de entrevistas, tanto individuais como coletivas, podem ser realizadas durante o trabalho de campo (PFAFF, 2010). A etnografia vai desde a prática etnográfica que envolve elaboração de projeto de pesquisa, revisão de literatura, contato prévio com os informantes, idas a campo, realização de entrevistas e elaboração de relatórios até a experiência etnográfica em que ocorre o *insight*, a reflexão crítica sobre os dados coletados em campo, contudo, tanto a prática

quanto a experiência etnográfica devem ocorrer simultaneamente (MAGNANI, 2009).

No final dos anos de 1960 e início de 1970, no contexto dos movimentos de emancipação social e reformas educacionais, em que emergem as pesquisas qualitativas em educação, a Sociologia da Educação começou a utilizar a etnografia para compreender, por exemplo, questões como o fracasso escolar de alunos de classes populares. Diversos pesquisadores(as) interessados(as) em compreender o cotidiano escolar e o comportamento dos alunos, como Paul Willis (1945-), Peter McLaren (1948-), Régine Sirota (1951-), Michael Apple (1942-), entre outros, destacam-se nesse cenário (NOGUEIRA, 1995; PFAFF, 2010). Nesse sentido, a etnografia no ensino de Sociologia apresenta-se como uma metodologia de pesquisa do tipo qualitativa, que foi utilizada primeiramente por sociólogos da educação, interessados em compreender problemas do ensino-aprendizagem dos alunos. As pesquisas de cunho quantitativo não respondiam esses problemas, considerando que, após os anos de 1975, os estudos na perspectiva quantitativa, macrossociológica, assim como o paradigma da reprodução social, começaram a apresentar limitações teóricas e metodológicas por não sustentar os destinos sociais que os alunos de classes populares tendiam a seguir (NOGUEIRA, 1995). Há relações de poder-saber presentes na escola conjugadas à dinâmica cotidiana vivenciada em todos os níveis, desde as situações escolares sobre o conteúdo programático da disciplina Sociologia, passando pela representação da disciplina e de seus professores, pelo envolvimento da comunidade escolar, até na presença de pesquisadores para entrar na escola para coletar dados de pesquisa a partir da observação participante (OLIVEIRA et al., 2018). A etnografia contribui para averiguar os aspectos objetivos e subjetivos vivenciados na sala de aula (PFAFF, 2010). O aluno que foi, durante muito tempo, considerado um ente abstrato pela Sociologia da Educação clássica começa a ganhar voz e importância para diversos pesquisadores interessados em compreender o cotidiano da escola, as demandas dos discentes sobre as disciplinas, suas representações e aspectos de sua compreensão (BITENCOURT; RODRIGUES, 2016). Nesse sentido, as pesquisas sobre ensino de Sociologia precisaram dialogar com todo o saber produzido e conhecer a dinâmica sociocultural das escolas e como

ocorriam as aulas de Sociologia, considerando o contexto de produção de conhecimento sociológico escolar.

Sobre a etnografia no ensino de Sociologia no contexto brasileiro, pode-se verificar uma produção ainda incipiente, porém significativamente focada no avanço de pesquisas na área de Sociologia da Educação e Metodologia de Ensino em Ciências Sociais, envolvendo especificamente a temática da formação de professores. A etnografia no ensino de Sociologia tem sido utilizada tanto como método de pesquisa em Ciências Sociais por pesquisadores com formação antropológica (OLIVEIRA et al., 2018) quanto como método de ensino em Ciências Sociais a partir das orientações curriculares para o ensino de Sociologia, que sugere o uso da etnografia enquanto metodologia de ensino para as aulas de Sociologia no ensino médio (MELO; MORA, 2017). Além disso, a etnografia no ensino de Sociologia também tem sido utilizada no estágio supervisionado para futuros professores de Sociologia perceberem a formação em pesquisa sobre os espaços escolares que o curso de licenciatura em Ciências Sociais pode promover (BITENCOURT; RODRIGUES, 2016).

Oliveira et al. (2018) desenvolveram pesquisa sobre o ensino de Ciências Sociais tendo como campo a escola. Oliveira introduz seus bolsistas de Iniciação Científica, reafirmando as dificuldades impostas pelas pesquisas escolares, utilizando a etnografia como procedimento metodológico. Assim, os autores constatam as resistências e os obstáculos encontrados em pesquisas escolares a partir da etnografia, tais como: negociação para o trabalho de campo, ou seja, a autorização de observar as aulas de Sociologia, podendo os pesquisadores serem confundidos como avaliadores da prática e do saber dos professores de Sociologia ou não habilitados nessa área de conhecimento; trâmites do projeto com relação ao comitê de ética; e deslocamento do pesquisador.

Melo e Moura (2017) apresentam uma experiência de pesquisa realizada nas aulas de Sociologia para estudantes de ensino médio de classes populares de Pernambuco. As autoras mostraram a relevância dessa metodologia no ensino médio para ser utilizada para despertar a reflexão crítica. Primeiramente, estudaram conceitos como cultura, cultura popular, festas, festas populares e, após isso, foram a campo. Somente ao retornarem é que se deram conta das contradições do discurso sobre o conceito

de festa popular. O estudo mostra como a etnografia nas aulas de Sociologia no ensino médio permite ao estudante desenvolver a reflexão crítica sobre a realidade social a partir da percepção e do reconhecimento que os marcadores sociais como classe e raça fazem diferença no tratamento social sentido e vivenciado pelos alunos negros e pobres.

Bitencourt e Rodrigues (2016), por meio da disciplina Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, analisaram em que medida o uso do método etnográfico contribui para os estudantes estagiários desenvolverem reflexões sobre a escola, o estudante, o professor e os demais que fazem parte da dinâmica escolar cotidiana. No estudo, os autores concluem que o estágio supervisionado refletido a partir da atividade de pesquisa contribui para o estudante de Ciências Sociais motivar-se para a vida acadêmica, construindo argumentos, desde a graduação, de que a licenciatura é uma formação que deve estar vinculada à pesquisa, assim como a etnografia, durante o estágio, contribui para fortalecer a relação entre pesquisa e ensino, logo garante ao estagiário refletir sobre os principais desafios presentes no cotidiano escolar.

Sobre abordagens teóricas e metodológicas, sugerem-se estudos que apresentem, em seus dados coletados, tanto a prática como a experiência etnográfica (MAGNANI, 2009), além de reflexões que permitam ao leitor ter conhecimento sobre os passos da etnografia nas aulas de Sociologia, tanto para nível médio como para futuros professores nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais.

Com relação aos novos problemas apresentados, recomendam-se estudos sobre as redes sociais e o uso de etnografias virtuais sobre o cotidiano dos adolescentes de ensino médio, considerando o uso da *internet* e a tendência de os estudantes pesquisarem conteúdos sociológicos em *sites* e aplicativos a partir dos comentários destes em redes sociais e grupos do *WhatsApp*.

*SILVANA MARIA BITENCOURT** é doutora em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com pós-doutoramento em Ciências Sociais pela Universidade de Buenos Aires; professora do Departamento de Sociologia e Ciência Política e do Programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

E

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA*, o ensino de Sociologia e a:*

*Bruno José Rodrigues Durães**

Parte-se aqui da compreensão de que extensão universitária e o ensino de Sociologia representam atividades realizadas para além dos "muros da universidade", sobretudo no sentido simbólico e que, ao mesmo tempo, signifiquem a efetivação do conhecimento na prática e aberto e que seja produto de acontecimentos sociais, ainda que ocorram no espaço da universidade, mas desde que seja uma atividade de ampliação do acesso de pessoas que não apenas aquelas que sejam os próprios membros imersos já no conhecimento que se pretende "estender".

No caso específico da área de ensino de Sociologia, pensar em extensão é pensar no "chão da escola" (nos sujeitos da escola, professores(as), estudantes, comunidade), ou seja, em eventos e projetos que ocorram no espaço escolar ou que procurem a escola como *locus* ou como objetivo presente ou futuro (no sentido de acúmulo de saberes que possam ser replicados, construídos e/ou aplicados no ato formativo). A ação extensionista possibilita *dois momentos* interconectados: primeiro, o encontro do "saber tradicional" (popular) com o saber científico, possibilitando um momento de "diálogo", uma ponte "dialógica" (FREIRE, 2013) – espera-se que a extensão seja democrática, transversal e horizontal. Esse é o momento do encontro da universidade com a comunidade, que em si é um momento fecundo para a edificação de um saber enraizado, desde que surja com exemplos práticos, que não seja mera "imposição cultural" de um saber pronto (FREIRE, 2013); o segundo momento é o lugar de gerar conhecimento, em que diferentes sujeitos se aproximam de forma autônoma e passam a produzir algo (MELO NETO, 2014).

Parte-se da concepção de Freire (2013, p. 19), que apresenta a educação como ação de liberdade (fruto da confrontação com o mundo) e diz: "[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem [...]". Essa concepção de extensão quebra com o entendimento mecanicista de conceber a extensão apenas como o ato de levar

o conhecimento (estender), como se o outro fosse vazio (receptáculo), o qual seria preenchido pela ciência. Aqui, ao contrário, compreende-se a extensão como um construto (troca).

A extensão, muitas vezes, também é marcada por atividades interdisciplinares, as quais potencializam uma ação emancipadora, com viés social, comunitário, político e com compromisso ético e coletivo. É também uma forma de a universidade dar um retorno para a sociedade (TOSCANO, 2006). Além de produzir saberes, faz-se necessário evidenciar e dar uma resposta ao meio comunitário, sobretudo, à universidade pública. A extensão é um dos pilares sob o qual a universidade se assenta no Brasil e representa uma forma de ela se fazer objetiva, um meio da universidade ganhar *status social*. Esse aspecto é o que pode ser denominado como "atuação cidadã", que passa pela existência de projetos de extensão (TOSCANO, 2006). O conhecimento oriundo das práticas extensionistas, quando incorporadas na universidade, colabora na superação da "crise de legitimidade" da universidade e contempla "[...] ações para superação das desigualdades sociais, na luta pela emancipação social e dos sujeitos participantes" (TOSCANO, 2006, p. 11). Destarte, a extensão, nessa perspectiva, representa uma transformação dialética para fora (reduzindo desigualdades) e para dentro (na formação crítica).

Vale dizer que existem outras ações extensionistas que não ganham esse horizonte de cidadania nem de formação acadêmica. Seriam aquelas ações ligadas ao viés assistencialista ou de prestação de serviços (TOSCANO, 2006). Essas, contudo, não representam o que estamos concebendo como ação de extensão, no sentido de Paulo Freire, de uma educação transformadora.

No caso de extensão e ensino de Sociologia, iremos listar algumas ações que são feitas e que materializam os sentidos da extensão no processo educativo. Serão citadas cinco ações, a título de exemplificação.

O primeiro projeto citado começou em 2013, criado por estudantes de graduação em Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, denominado Sociologia em Movimento, que hoje é coordenado pela professora Márcia Gobbi. Consiste na realização de oficinas (com recursos visuais, teatro, jogos etc.) ligadas às temáticas das Ciências Sociais, com jovens da escola pública, do ensino médio de São Paulo, e conta com o apoio do professor de Sociologia da escola. É uma atividade que possibilita um

processo formativo, tanto para os jovens da Escola quanto para os estudantes da universidade. Logo, estabelece um caminho de mão dupla, além de despertar o interesse pela disciplina de Sociologia (LAUDANNA et al., 2017; SAITO, 2019).

Um segundo exemplo é o Programa de Educação Tutorial (PET) Afirmação (conexão de saberes), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), coordenado pelo professor e sociólogo José Raimundo de Jesus Santos. Esse programa agrega 12 estudantes universitários bolsistas negros e de origem rural e trabalha com pesquisa, formação e extensão, construindo oficinas sobre temáticas étnicos-raciais para os estudantes e para a comunidade interna e externa, realizando também ações em escolas e trabalhando com empoderamento, acesso e permanência de jovens negros no ensino superior[15]. O terceiro projeto ocorre no estado do Paraná: são as Semanas de Sociologia ou Jornadas de Sociologia ou Jornadas de Humanidades, realizadas em escolas públicas), com o apoio direto do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sociologia (LENPS), ligado ao departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Essas semanas ocorrem há quase 20 anos e ao todo já estão chegando a 50 edições. São fundamentais para o fortalecimento da formação humanística, mas também para a permanência da Sociologia e para a formação dos estudantes extensionistas. Acontecem palestras/oficinas que contam com a adesão de escolas, caracterizando uma experiência exitosa de integração entre universidade e educação básica (LIMA, 2007).

Um quarto exemplo são os Laboratórios de Ensino (ver verbete sobre Laboratório de Ensino), pesquisa e extensão, do curso de licenciatura em Ciências Sociais, da UFRB, que são componentes curriculares que agregam ações de extensão no próprio conteúdo. São elas: Laboratório em Socialização, Identidade, Territorialidade, Democracia e Cidadania; em Trabalho e Desigualdades Sociais; em Cultura, Sociedade e Meio Ambiente; em Estudos Étnico-Raciais; e o Laboratório em Leitura da Realidade Social (DURÃES, 2018). O curso conta com cinco laboratórios na matriz curricular, conjugando ações práticas e teóricas, como no caso das oficinas que

15 Mais informações, acesse: https://www2.ufrb.edu.br/pet/grupos-pet.

se realizam em uma escola (Colégio Rômulo Galvão, em São Felix/BA) próxima da universidade no laboratório de trabalho.

Um quinto projeto foi a Olimpíada de Sociologia do Rio de Janeiro, que ocorreu no dia 8 de outubro de 2019, no Colégio Estadual Antônio Prado Júnior, na cidade do Rio de Janeiro. Foi a primeira Olimpíada de Sociologia do Brasil. Contou com 28 equipes selecionadas. No dia do evento, tiveram 230 participantes. Foi um projeto de extensão realizado pelo Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (Labes), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e pela Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) do Rio de Janeiro, contando com o apoio da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), do Colégio Estadual André Maurois e do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet). Essa proposta teve como coordenação geral Julia Polessa Maçaira (UFRJ/ABECS), Gustavo Cravo de Azevedo (UFRJ/PUC-Rio/ABECS), Ana Paula Soares Carvalho (PUC-Rio/ABECS), Thiago de Jesus Esteves (Cefet-RJ/ABECS) e João Paulo Cabrera (C. E. André Maurois/ABECS)[16]. Sem dúvida, esse evento virou um marco de troca de saberes e de valorização da Sociologia.

Além desses exemplos, cabe registrar que existem cursos, eventos e especializações voltados especificamente para o ensino de Sociologia e alguns destes são também ações extensionistas. Como exemplos, temos o curso de especialização do Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais (Laviecs) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o curso de formação de professores, ofertado pelo mesmo laboratório, anos atrás. Existe também o Seminário Diálogos e Interfaces das licenciaturas do Centro de Artes, Humanidades e Letras da UFRB, que está na sua terceira edição em 2020, dentre outros eventos que são feitos pelo Brasil.

Esté sendo implementado, em 2020, o Observatório Nacional do Ensino de Ciências Sociais (*On*-ABECS), que conta com o envolvimento de 20 Instituições de Ensino Superior de diversas regiões do país. Trata-se de um projeto de extensão interinstitucional (em rede) com vistas a mapear e divulgar aspectos relacionados ao ensino de Ciências Sociais no Brasil e tem a coordenação dos professores Cristiano das Neves Bodart

16 Mais informações, acesse: www.abecs.com.br.

(Universidade Federal de Alagoas) e Bruno Durães (UFRB). No caso específico da UFRB, estaremos desenvolvendo em 2020/21 uma pesquisa sobre o ensino de Sociologia com coordenação do professor Luis Flávio Reis Godinho e um projeto de extensão denominado "Sociologia na Escola", coordenado pelo professor Bruno Durães. Esses dois projetos são ações em desenvolvimento no núcleo de extensão *On*-ABECS/UFRB, o qual conta ainda com a participação de estudantes da licenciatura em Ciências Sociais.

*BRUNO JOSÉ RODRIGUES DURÃES é doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); professor do Programa de Pós-Graduação em Política Social Territórios (POSTERR) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e de Sociologia do Centro de Artes, Humanidades e Letras da mesma instituição.

***

***FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**, o ensino de sociologia e a:*

Amurabi Oliveira

A formação inicial de professores de Sociologia refere-se à formação realizada em nível superior que habilita seu egresso para ensinar Sociologia na educação básica. Considera-se que esta deva ser realizada em licenciatura de Ciências Sociais ou Sociologia. Também se encontra habilitado para lecionar Sociologia na educação básica o portador do título de "segunda licenciatura" em Ciências Sociais[17], ou ainda o bacharel em Ciências Sociais ou Sociologia que realizar a "complementação pedagógica" de licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia[18].

Os primeiros cursos de Ciências Sociais datam ainda da década de 1930, sendo os primeiros os da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933), da Universidade de São Paulo (1934), da Universidade do Distrito Federal (UDF) (1935)[19], da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (1938) e da Faculdade de Filosofia da Bahia (1941). À exceção do curso da Escola Livre, todos os demais possuíam tanto a habilitação da licenciatura quanto do bacharelado, portanto, majoritariamente eram cursos que formavam professores.

Segundo Miceli (1989), um dos públicos majoritários que ingressaram nas primeiras turmas de Ciências Sociais em São Paulo era formado por professoras egressas das escolas normais e que atuavam na educação

---

[17] Amparado pela Resolução CNE/CP nº 2/97 e pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

[18] Amparado pela Resolução CNE/CP nº 2/97, pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, e pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

19 Apesar da Universidade do Distrito Federal ter sido extinta em 1939, seus quadros docentes e discentes foram incorporados pela Universidade do Brasil, dando origem posteriormente ao curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

secundária. Nesse período, a Sociologia já constava nos cursos complementares da educação secundária – que tinha um caráter preparatório para os estudos superiores –, de modo que podemos inferir que a criação de tais cursos superiores visava também impactar o processo de profissionalização do ensino de Sociologia na escola. Tais cursos tinham uma concepção bastante abrangente sobre o que seriam as Ciências Sociais, de tal modo que o curso de Ciências Sociais da UDF, por exemplo, habilitava professores em Sociologia, História e Geografia.

O processo de retirada da Sociologia dos currículos escolares a partir de 1942, com a Reforma Capanema, levou a uma reorientação de tais cursos, o que se acelerou a partir da década de 1960 com o advento da disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB)[20], passando este a ser o principal campo de atuação dos egressos das licenciaturas em Ciências Sociais. Concomitante a esse processo, ocorreu entre as décadas de 1960 e 1980 um crescimento expressivo dos cursos de Ciências Sociais no Brasil, o que fora impactado principalmente pela Reforma Universitária de 1968.

Seria preciso dizer que as licenciaturas em Ciências Sociais até a década de 1980 formavam principalmente professores de OSPB e residualmente professores de Sociologia, considerando a oferta rarefeita desta disciplina no currículo escolar nesse período. Ressalta-se ainda que a Portaria MEC nº 399, de 28 de junho de 1989, garantia aos portadores de licenciatura plena em Ciências Sociais o ensino das seguintes disciplinas escolares: História e Geografia, no 1º grau; Organização Social e Política do Brasil, no 1º e 2º graus; Sociologia; Elementos de Economia e Geografia Humana, no 2º grau[21]. Todavia, o egresso podia possuir o registro de até três disciplinas. Esse dispositivo legal foi revogado pela Portaria MEC nº 524, de 12 de junho de 1998, de modo que atualmente os licenciados em Ciências Sociais/Sociologia só podem lecionar Sociologia ou

20 Essa disciplina foi criada em 1962 durante o governo de João Goulart (1919-1976), por iniciativa de Anísio Teixeira (1900-1971), tendo se mantido no currículo escolar até o ano de 1993. A disciplina teve uma forte reorientação pedagógica e ideológica durante o governo militar, sendo lecionada de forma articulada com a disciplina Educação Moral e Cívica.

21A mesma Portaria também garantia o direito dos licenciados em Filosofia de lecionarem Sociologia no 2º grau, assim como os licenciados em Pedagogia de lecionarem Sociologia para o curso de magistério.

ainda disciplinas congêneres que venham a ser criadas pelos sistemas de ensino.

É a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990 que as licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia passam a especializar cada vez mais na formação inicial de professores de Sociologia, motivadas pela introdução paulatina da Sociologia no currículo escolar de vários estados, assim como pela retirada da disciplina de OSPB e da revogação da Portaria nº 399/89. Consolida-se então um modelo de curso de Ciências Sociais articuladas a partir da Antropologia, Ciência Política e Sociologia, voltado para a formação de professores de Sociologia no ensino médio[22].

Assim como as demais licenciaturas existentes, as de Ciências Sociais foram impactadas pelos diversos dispositivos legais que foram sendo elaborados ao longo das últimas décadas. Ao menos desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, tem havido um esforço na direção de dotar a licenciatura de um desenho próprio, profissionalizando a docência na educação básica. Esse processo incluiu paulatinamente o fim da habilitação conjunta (licenciatura e bacharelado), bem como da formação dentro do modelo conhecido como "3+1", no qual o docente primeiramente realizaria a formação do bacharelado e, posteriormente, "complementaria" sua formação recebendo o título de licenciado. A compreensão que se tem hoje (consolidada com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015) é a de que a licenciatura e o bacharelado constituem dois cursos com projetos pedagógicos próprios, ainda que eventualmente o ingresso na instituição de ensino possa ser unificado.

No caso das licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia, deve-se dar relevo ao fato de que a ausência do conteúdo disciplinar da Sociologia nos currículos escolares por muito tempo levou a um intenso desprestígio desses cursos (MORAES, 2017). Acrescenta-se ainda que a divisão institucional entre Faculdades de Educação e Departamentos de Ciências Sociais/Sociologia, recorrente em várias universidades, eventualmente tendeu a aprofundar o distanciamento das discussões específicas sobre a formação de professores e o debate das Ciências Sociais.

22 Considerando-se a organização curricular existente nas licenciaturas em Ciências Sociais para a formação de professores de Sociologia, tem-se como consensual que a disciplina de Sociologia no ensino médio deve abarcar também conteúdos relacionados à Antropologia e à Ciência Política.

Nesse sentido, a reintrodução da Sociologia no currículo escolar a partir de 2008 (Lei nº 11.684/08) teve um impacto decisivo sobre os cursos de formação inicial de professores de Sociologia, num primeiro momento expandindo a oferta, sobretudo junto às instituições públicas de ensino superior (OLIVEIRA, 2015; MARTINS, 2017; BORDAT, TAVARES, 2018), mas também levando a uma revisão dos modelos formativos existentes, o que fora demandado diante do redimensionamento da área de inserção profissional dos egressos de tais cursos. O advento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) também teve um impacto significativo nesses cursos (ver verbete sobre o Pibid), dinamizando as atividades ali desenvolvidas.

É importante perceber, portanto, que os cursos de formação de professores são diretamente afetados pelas políticas educacionais da educação básica, que direcionam em grande medida a organização de tais cursos. Articulam-se a isso também as políticas voltadas para o ensino superior, como no caso do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) que, como demonstram Bodart e Tavares (2018b), impactaram positivamente no número de matrículas, na oferta de vagas e no percentual de concluintes.

Pode-se observar, portanto, que os cursos de formação inicial de professores de Sociologia têm ampliado sua oferta e revisitado seus modelos formativos, o que tem sido realizado em diálogo com as mudanças ocorridas na educação básica e no ensino superior. Pode-se inferir que as mudanças em curso no ensino médio, principalmente a partir da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), devem impactar tais cursos (assim como as demais licenciaturas), porém como os desenhos curriculares do ensino médio serão definidos localmente, a partir dos estados, é possível que passemos a apresentar certa heterogeneidade nesse processo, tendência que poderá ser confirmada ou não nos próximos anos.

*AMURABI OLIVEIRA é doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); professor da graduação e das pós-graduações em Educação, Interdisciplinar em Ciências Humanas e em Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); atualmente é professor visitante da Universidade Autônoma de Barcelona; pesquisador do CNPq.

***

***FOTOGRAFIA**, o ensino de Sociologia e a:*

*Leonardo Rafael dos Santos Leitão**

A fotografia pode ser definida como o processo de reprodução de imagens sob uma superfície sensível à luz. Essa superfície pode ser um filme químico (fotografia analógica) ou um sensor sensível à luz (fotografia digital).

Além de ser um item muito consumido e produzido pelo público em geral, a fotografia ocupa, cada vez mais, um papel cultural e educativo na sociedade. Ao longo de sua história, as obras fotográficas e audiovisuais foram sendo inseridas nos processos de ensino e de aprendizagem, com o objetivo de ser uma motivação extra para as aulas ou como forma de ilustração dos conteúdos. As reflexões acerca do uso da fotografia no ensino de Ciências Sociais pretendem dar um tratamento de forma que a fotografia deixe de ser uma mera ilustração de aulas e de conteúdos, e passe a ser incorporada aos procedimentos didáticos do professor, aumentando-lhe as possibilidades de promoção de uma formação mais profunda, reflexiva e crítica, seja através da leitura e interpretação de imagens fotográficas, seja através da própria produção de imagens fotográficas por parte dos estudantes.

As Ciências Sociais, desde os seus primórdios, se debruçaram, de alguma forma, pra compreender o lugar das imagens fotográficas nas sociedades contemporâneas. Desde entender de que forma a fotografia passou a fazer parte da vida contemporânea, como um elemento cultural e social que explora o imaginário, a memória, até as importantes reflexões elaboradas ao longo do século XX sobre o potencial que a fotografia possui para entender nossa sociedade. A fotografia, portanto, na tradição das Ciências Sociais, é tanto parte constituinte de nosso tempo social atual como uma ferramenta de pesquisa, logo, um importante elemento de compreensão social com potencial muito forte no ensino.

Cabe destacar a importância da imagem nos estudos etnográficos e sociológicos, tanto como objeto de estudo tanto como ferramenta de análise na pesquisa social. A fotografia e o filme foram importantes no início dos estudos etnográficos, permitindo uma leitura imagética de sociedades tradicionais e hoje é uma ferramenta importante nos estudos sobre a vida contemporânea nos grandes centros urbanos, nos estudos sobre os usos da imagem como elemento cultural fundamental em sociedades complexas. Mais recentemente, com a democratização das ferramentas necessárias para produção de imagens, as Ciências Sociais se colocam o desafio de pensar essa sociedade cada vez mais mediada pela imagem. No ensino de Ciências Sociais cresce, cada vez mais, o uso tanto da produção de imagens como forma de compreensão da realidade social quanto da capacitação dos estudantes para pensarem os sentidos sociais e culturais que essas imagens possuem em nosso tempo.

É perceptível nos relatos do uso em sala de aula de imagens fotográficas que ainda há uma tendência ao consumo de imagens já existentes, principalmente imagens populares e conhecidas pelo grande público. No entanto, devido às inúmeras possibilidades de se trabalhar com a fotografia na sala de aula, o professor deve desempenhar um papel de mediador, propondo leituras e interpretações de imagens já produzidas, como fotografias famosas, bem como incentivar a produção de imagens fotográficas pelos próprios estudantes. Desse modo, o educando tem condições de se tornar um expectador exigente e crítico, e de ir além da experiência cotidiana de consumidor de imagens fotográficas. Se estiverem claras as relações entre os conteúdos específicos estudados nas disciplinas e as temáticas das imagens fotográficas consumidas, o educando poderá tecer reflexões que enriquecerão sua aprendizagem desses conteúdos específicos.

Além da dimensão pedagógica do uso da fotografia, é importante apontar para a importância artística e estética desse tipo de atividade. A fotografia deu origem ao cinema, foi fundamental no jornalismo do século XX e, hoje, é difícil pensarmos em uma sociedade sem imagens. O advento das redes sociais inundam nosso cotidiano de imagens fotográficas, para ilustrar, para despertar alguma emoção ou simplesmente como registro de algo que passou. Em um contexto como esse, atividades di-

dáticas que apostam na dimensão artística da fotografia atuam como mediadoras importantes na relação e sensibilização das pessoas em seu contato com a imagem fotográfica. Para Sontag (2017, p. 13):

> Ao nos ensinar um novo código visual, as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e o sobre o que temos o direito de observar. Constituem uma gramática e, mais importante ainda, uma ética do ver. Por fim, o resultado mais extraordinário da atividade fotográfica é nos dar a sensação de que podemos reter o mundo inteiro em nossa cabeça – como uma antologia de imagens.

O letramento para essa gramática da fotografia é, talvez, o maior desavio nesse mundo repleto de imagem. Desenvolver essa sensibilidade para enxergar, em meio a um mar de imagens a que somos submetidos cotidianamente, uma imagem como expressão artística e como testemunho de um tempo histórico parece ser de fundamental importância para a formação humana de nosso tempo e para a compreensão da sociedade. Uma agenda de pesquisa que envolva a relação entre fotografia e ensino de Ciências Sociais deve levar em consideração esse letramento visual, que envolve tanto a capacidade de interpretação e leitura de imagens quanto a sensibilização para a produção de imagens de maneira mais reflexiva por parte dos estudantes. Para Pierre Bourdieu (2001a), não é pelo simples fato de a maioria das pessoas terem contato permanente com imagens que estas desenvolvem o que ele chama de "competência do ver". Para o autor, o que capacita alguém a ler e a compreender as imagens do mundo social é um contexto mais amplo, um acúmulo de capitais culturais e simbólicos adquiridos ao longo da vida do sujeito. A escola e os ambientes formativos e educacionais formais têm um papel importante nesse processo de formação da "competência do ver", que possibilite ao sujeito não apenas ser um consumidor de imagens, mas sim um leitor crítico e reflexivo do mundo social.

Como apontado anteriormente, em termos de pesquisa envolvendo a fotografia e as Ciências Sociais, cabe destacar as investigações que apontem para os usos didáticos da fotografia como forma de compreensão da realidade social e também como formação estética e artística e que busquem romper com a relação consumidor/produtor de obras fotográficas. Em uma sociedade cada vez mais imagética, é de fundamental importância que as Ciências Sociais na escola contribuam para o letramento visual

e para a capacitação do ver dos estudantes. A "capacidade do ver" em nosso tempo passa, como coloca Barbosa (2012), por uma mediação entre o "olhar para dentro", típico de nosso tempo, com uma produção gigantesca de imagens voltadas prioritariamente para as "personalidades" (BARBOSA, 2012) e um "olhar para fora" dos estudantes, que lhes permitam enxergar o seu entorno, tanto micro (bairro, relações sociais próximas, vida cotidiana) quanto macro (a cidade, o meio de vida, a dinâmica social). Uma agenda de pesquisa que aponte para esse caminho permitiria aliar a tradição reflexiva das Ciências Sociais com relação à imagem fotográfica, com o desenvolvimento de metodologias de ensino que mediem esse olhar "pra dentro" e esse "olhar pra fora", capacitando o olhar dos estudantes acerca da realidade social.

*LEONARDO RAFAEL DOS SANTOS LEITÃO é doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); coordenador do subprojeto de Ciências Sociais do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) entre os anos de 2014/15 e 2018/20.

***

***GÊNERO E A SEXUALIDADE**, o ensino de Sociologia e o:*

*Marili Peres Junqueira**

Uma primeira relação importante para se pensar é o que é sexo. Entende-se o sexo como as características biológicas e físicas com as quais os seres humanos nascem. As pessoas divergem biologicamente e geneticamente entre si, como uma forma de distinção animal entre macho e fêmea. Mesmo dentro dessa binaridade, existem variações e singularidades fisiológicas.

O conceito de gênero está intimamente atrelado à cultura de uma determinada sociedade, que coloca os papéis femininos e masculinos com suas diferentes ações e relações do que se espera que as pessoas de um determinado sexo realizem. Portanto, há uma expectativa social sobre um determinado papel de gênero atribuído com relação ao corpo e ao sexo. Esses papéis possuem relação direta com a sociedade e o tempo histórico nas quais essas pessoas estão inseridas. Exemplificando, o que ocorre com uma determinada pessoa no Brasil é diferente do que ocorreria se essa pessoa nascesse na Índia, bem como é diferente do que ocorreria com ela no final do século XIX ou no século XX no Brasil. A variação de tempo e espaço são igualmente importantes quando pensamos essas relações. O que se espera em termos de práticas e ações de uma pessoa jovem também muda com relação a outras fases instituídas pela sociedade, como aquelas atribuídas à infância, à idade adulta ou à velhice. Assim, as pessoas tendem a expressar por meio dos seus corpos, posturas e gestos a projeção e/ou expectativas em torno daquilo ao que foram ensinadas pela cultura ao longo de suas vidas em sociedade, questão levantada por Simone de Beauvoir (1908-1986) em seu livro *O segundo sexo* (1949).

As sociedades imprimem uma naturalização dos papéis sociais e das relações de gênero a partir de suas ideologias relacionadas diretamente

com o sexo como que sendo um simples fato de nascer homem ou mulher. Essa postura se equivoca ao negligenciar a cultura, o controle e os ensinamentos sociais sobre um indivíduo. Se a determinação fisiológica ou biológica fosse "natural" e não cultural, todas as mulheres em todos os países agiriam da mesma forma em todos os séculos, e não existiriam variações infinitas. Essa infinidade não está limitada às definições de masculino ou feminino, ou ao que é totalmente diferente desse binarismo, identificando-se como não binário ou estando em algum lugar entre os polos.

Aqui temos que introduzir outro conceito, que é a identidade de gênero. Essa é a forma com que as pessoas se identificam a partir da relação entre sexo e gênero, com os comportamentos esperados e em graus diferentes. Uma pessoa pode ter nascido com a genitália feminina e não se reconhecer ou se autoidentificar conforme sua anatomia sexual, ou vice-versa. Nesses casos, a pessoa será considerada transgênero, enquanto as pessoas que se identificam com os sexos com os quais nasceram são designadas como cisgênero ou apenas cis. Essa coincidência normalmente é a maioria de cada sociedade. As pessoas podem se identificar com mais de um gênero ou com nenhum deles. Essa realidade poderá ser diversa, com dezenas de formas e nomenclaturas diferentes, o que torna para a grande maioria das pessoas um universo incompreensível e que pode desencadear igual proporção de intolerância e violência.

Outra relação que gera muitos tabus e preconceitos é a orientação sexual. A orientação sexual é a inclinação voluntária que as pessoas estabelecem na relação entre sexo e gênero, e se estabelece nas relações amorosas e sexuais. Assim, a heterossexualidade ocorre quando há coincidência entre sexos e gêneros opostos, enquanto a homossexualidade acontece quando pessoas do mesmo sexo se relacionam. Por sua vez, a bissexualidade é a atração que o indivíduo sente por ambos os sexos, sendo a pansexualidade a atração por ambos os gêneros e a assexualidade a não atração sexual por outros indivíduos.

Existe, portanto, um caleidoscópio para o debate em sala de aula e tem-se ainda que colocar para os estudantes que tanto a orientação como a identidade podem sofrer alterações ao longo da vida das pessoas, ou não. A identidade e a orientação sexual não são doenças ou alterações passíveis de mudanças por interferência ou influência externa, de uma

pessoa para outra e, dessa forma, não existe cura ou indução a uma determinada orientação por ter ouvido falar ou por ocorrer esses esclarecimentos pela escola. Entender a definição básica de alguns desses conceitos é importante para respeitar as diferenças, superando mitos, medos e preconceitos.

Os estudos científicos sobre as temáticas são caros para as Ciências Sociais há tempos, mas recebeu uma recorrência maior a partir da década de 1970. Essas pesquisas têm relação direta com outros estudos como cultura, identidade, trabalho, desigualdades e principalmente sob a influência e atuação dos movimentos sociais de identidade, feministas, negros e outros. Contudo, essa singela afirmação não dá conta da complexidade de estudos e de desdobramentos, e muito menos dos desdobramentos políticos, sociais e religiosos na contemporaneidade. Mas é fundamental destacar o papel da escola para a pesquisa e também como promotora do debate entre os estudantes os conceitos de sexo, de gênero e suas interseccionalidades. Os movimentos sociais feministas e de gênero assumem um papel importante para essas pesquisas e para o debate com a sociedade, mostrando as consequências trágicas e violentas para mulheres, homossexuais, transexuais, bissexuais, transgêneros e todas as demais formas de expressão que assumem os indivíduos. O respeito deve vir a partir do conhecimento da diversidade sexual. O (re)conhecimento dessa diversidade não é um incentivo ou uma apologia à homossexualidade ou qualquer outra condição, é sim uma forma de coibir a homofobia e a violência que surge a partir da rejeição incondicional de uma forma de relação com o outro diferente das escolhas e orientações sexuais individuais e pessoais. Deve-se buscar modificar pela educação visando o respeito às pessoas,pois tem-se a trágica estatística de que o Brasil é o país com mais casos de assassinato de pessoas transgêneras no mundo em números absolutos. Entre 2008 a 2016, 2.264 pessoas foram assassinadas por serem transgêneras, destas 900 foram no Brasil; o segundo país foi o México com 271 assassinatos, ou seja, o Brasil possui mais que o triplo quanto ao segundo colocado[23]. A educação brasileira deve incorporar o respeito e a

23 Trans Murder Monitoring annual report 2016. Disponível em: https://transrespect.org/es/tmm-trans-day-remembrance-2016/. Acesso em: 30 jan. 2020.

tolerância dentro da identidade de gênero e da orientação sexual das pessoas.

As pesquisas relacionando gênero e sexualidade dentro do campo da Educação e do ensino de Ciências Sociais ganharam uma maior intensidade com a entrada obrigatória da "Sociologia" no ensino médio e os programas de bolsas para a docência (ver os verbetes sobre o Pibid e a Residência Pedagógica). Os trabalhos, relatos de experiência e pesquisas têm lugar de debate dentro dos vários congressos das Ciências Sociais e do ensino (ver verbete sobre o Eneseb). Os Grupos de Trabalhos, ao longo dos Enesebs, receberam resultados de pesquisa ligados às análises dos livros didáticos, metodologias de ensino, práticas pedagógicas, currículo, políticas públicas estaduais e federais, e as normativas educacionais. Destacam-se as coletâneas *Rumos da Sociologia na educação básica* com o balanço do Eneseb 2015, organizado por Danyelle Gonçalves, Daniel Mocelin e Mauro Meirelles, e o balanço do Eneseb 2017, organizado por Haydée Caruso e Mário Bispo dos Santos, ambos publicados pela Editora CirKula, de Porto Alegre. Nesses livros encontram-se trabalhos sobre o ensino de gênero e sexualidade dentro da disciplina escolar. Pontualmente temos o artigo de Guilherme Passamani, "As temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual no ensino médio: interface entre a institucionalização da Sociologia e a extensão universitária", publicado na *Revista Contemporânea* (Universidade Federal de São Carlos) – v. 6, n. 1 de 2016. Esse texto evidencia uma ação de extensão sobre a temática.

Outra coletânea sobre a temática é *Perspectivas sobre a diversidade humana: sexualidade, raça, educação e questão indígena*, organizada por Rafael de Andrade. Essa obra possui vários textos interligando as temáticas anunciadas em seu título. Destacam-se apenas duas dissertações específicas dentre algumas possíveis. A primeira é de Josemar da Silva, *Da sala de estar para a sala de aula: novelas como recurso didático para os estudos de gênero no ensino médio*, defendida em 2016 pela Fundação Joaquim Nabuco. A segunda é de Samira Silva, *As interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de Sociologia*, defendida no mesmo ano pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Por mais que tenhamos pesquisas sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar, muito ainda deve ser realizado, inclusive pela conjun-

tura política dos últimos anos, de fato, um grande desafio dessas temáticas. Em síntese, essas pesquisas referenciadas anteriormente mostram que os materiais didáticos ainda estão dentro de um campo heteronormativo e de reprodução das relações de poder vigentes. A obtenção de materiais com tratamento igualitário em todos os itens e capítulos deve ser uma busca constante, não apenas no capítulo específico.

As escolas recebem um grande caleidoscópio de identidades e orientações, mas como elas e eles são tratados no ambiente escolar pelos próprios estudantes, dirigentes ou docentes? Ou como é o uso do nome social no ambiente escolar, aquele utilizado pela pessoa cotidianamente para identificar-se de acordo com a sua identidade de gênero, também devem ser analisado. Os estudos promissores ligados a gênero e sexualidade estão trabalhando com a interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais, ou seja, considerando a dimensão de gênero em articulação com a classe, raça, geração, dentre outras. Como estão ou como se apresentam essas interseccionalidades e consubstancialidades na escola e na educação? Os desdobramentos frente à realidade de desigualdades, intolerâncias e violências gerados pela desinformação e incompreensão deles, ou seja, a relação direta com a educação mostra-se como fundamental dentro de pesquisas futuras.

*MARILI PERES JUNQUEIRA é doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); professora no Instituto de Ciências Sociais (Incis) e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da Universidade de Federal de Uberlândia (UFU); foi coordenadora do subprojeto de Ciências Sociais do Pibid/UFU/Capes entre os anos de 2011 e 2018 e do subprojeto Sociologia da Residência Pedagógica UFU/Capes entre 2018 e 2019.

***

HISTÓRIA DA DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL, *o ensino da Sociologia e a:*

*Simone Meucci**

Houve dois períodos em que a Sociologia figurou como componente obrigatório no currículo das escolas de nível secundário em todo o Brasil: de 1931 a 1942 e de 2008 a 2017. São dois intervalos de tempo que se distanciam em mais de 60 anos e cuja duração mal chega a completar duas décadas.

Com efeito, investigações sobre a história da Sociologia na educação básica têm avançado na direção de compreender os sentidos da presença intermitente da disciplina no currículo escolar no Brasil. As primeiras mais significativas enquanto uma tendência, surgiram na forma de dissertações de mestrado no final da década 1990 e início dos anos 2000 e procuraram entender a presença da Sociologia nas escolas nos anos 1930, no contexto da institucionalização do conhecimento sociológico no Brasil (GIGLIO, 1999; MEUCCI, 2011; GUELFI, 2001). Ao passo que os estudos mais recentes, surgidos pelo menos desde 2008, apresentados na forma de teses e dissertações, artigos reunidos em numerosos periódicos e capítulos de livros-coletâneas, se ocupam tanto em compreender fundamentos políticos e sociais de seu ressurgimento nos anos de 1990 quanto as possibilidades e limites, historicamente condicionados, da transposição dos avanços científicos da área para o ambiente escolar (HANDFAS, OLIVEIRA, 2009; MORAES, 2010; AZEVEDO, 2014; SILVA, GONÇALVES, 2017).

Este verbete se dedica, pois, a sintetizar algumas contribuições fundamentais desse conjunto de publicações acenando para sua fecundidade na perspectiva de formulação de uma nova agenda de pesquisas.

Ainda que, no Brasil, o primeiro registro da institucionalização da Sociologia na escola secundária tenha ocorrido no ano de 1891, foi apenas na década de 1920 que houve ações consequentes. Em 1925, a Sociologia foi introduzida no curso secundário do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro e, nos anos seguintes, nas reformas estaduais dedicadas à modernização do currículo nas principais escolas de formação de professores primários do país (em particular, nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Recife).

A presença da disciplina nesses cursos é evidência de que a Sociologia conquistara estratos importantes da elite nacional; tanto que, em 1931, após o movimento de centralização política de Getúlio Dornelles Vargas (1882-1954), ela figurou finalmente no currículo do ensino secundário em todo o país. Era, porém, conhecimento acessível ao limitado estrato de estudantes concluintes dessa etapa de ensino, presente na fase complementar dedicada à preparação aos exames de admissão nos cursos superiores.

Sobre os sentidos escolares da nova área de conhecimento – que, de início, sequer tinha sido institucionalizada nos cursos superiores –, podemos dizer que catalisava diferentes discursos sobre a natureza da sociedade. Por isso, se apresentou em três modalidades distintas: a) pela via protoinvestigativa da Sociologia para normalistas; b) em sua versão positivista-enciclopédica para vestibulandos; c) na perspectiva normativa da Sociologia cristã que repercutiu sobretudo nas escolas católicas.

A despeito dessas expectativas e das ações para sua rotinização durante a década de 1930, em 1942 a disciplina foi removida do currículo das escolas secundárias, permanecendo apenas nos cursos normais. As razões para essa exclusão precisam ainda ser investigadas. Podemos elencar algumas hipóteses já apontadas em alguns artigos.

Em primeiro lugar, pode-se considerar que sua exclusão esteve relacionada ao próprio delineamento do novo currículo, que instituiu duas modalidades de curso secundário, opcionais aos estudantes: a clássica e a científica. É provável que a Sociologia não tenha sido considerada uma ciência madura, tampouco foi compreendida como parte do repertório clássico.

Em segundo lugar, cumpre lembrar que, durante o Estado Novo, lideranças do laicato católico monopolizaram meios decisórios no campo educacional, excluindo os educadores da Escola Nova que foram, antes, os principais artífices da institucionalização da Sociologia nos cursos secundários.

Em terceiro lugar, é possível ainda considerar que a exclusão da Sociologia nas escolas pode ter sido resultado da diversidade analítica e teórica que se desenvolvia, pouco a pouco, no meio acadêmico desde a segunda metade dos anos de 1930. Possivelmente, a Sociologia praticada como um campo especializado de conhecimento tenha se tornado incompatível com os papéis que até então cumprira no ambiente escolar.

Na década de 1980 e 1990, no período da transição democrática, surgiram iniciativas significativas para introdução da Sociologia na parte diversificada dos currículos estaduais. Porém, condições para que tivesse estatuto de disciplina obrigatória em todo o território nacional foram dadas em 1996, devido a um trecho de texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), que fez referência à Sociologia e à Filosofia como disciplinas indispensáveis para a formação cidadã.

A primeira etapa da empreitada que levou ao reingresso da Sociologia e da Filosofia nas escolas do país inteiro iniciou em 1997, com a apresentação ao Congresso do Projeto de Lei n. 3.178/97, do deputado federal Padre Roque Zimmermann (Partido dos Trabalhadores/PT). A tramitação encontrou ambiente favorável a despeito da recomendação contrária do então ministro da educação Paulo Renato (Partido da Social Democracia Brasileira/PSDB). Deputados de base governista foram favoráveis à aprovação e o exame dos pareceres nos mostra que as disciplinas eram consideradas importantes para consolidação da democracia.

Entretanto, em 2001, o presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) vetou a lei, exigindo o reinício da luta em dois meios: no campo legislativo e, também, no Conselho Federal de Educação. Com efeito, em 2006, o Conselho votou, por unanimidade, parecer favorável ao ingresso de ambas as disciplinas, emitindo resolução para alteração do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ao passo que na Câmara tramitou, com igual êxito, um projeto de lei em nome do deputado Ribamar Alves (Partido do Movimento Democrático Brasileiro/PMDB). Em

junho de 2008, José de Alencar, então presidente em exercício, finalmente sancionou a lei acolhendo a decisão da Câmara e do Conselho.

Não se pode compreender esse processo de aprovação da Sociologia e da Filosofia na educação básica sem fazer, também, referência às dinâmicas mais abrangentes relacionadas à política educacional no Brasil, entre as quais destacamos a expansão das matrículas no ensino médio (que entre 1991 e 2011 saltou de 4 milhões para mais de 8 milhões matriculados) e a aprovação, em 2009, da Emenda Constitucional nº 59/2009 que incluiu o ensino médio na etapa da educação básica, tornando sua oferta obrigatória pelos estados.

É importante também lembrar que Sociologia voltou à escola num movimento de mudanças importantes nos currículos do ensino médio. Isso foi notável sobretudo entre os anos de 2003 e 2008. Vejamos: em 2003 houve ingresso dos conteúdos relativos à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; em 2005, obrigatoriedade da oferta do Espanhol como língua estrangeira; em 2008, a obrigatoriedade de conteúdos relativos à Música e à História e Cultura Indígena (além da Sociologia e Filosofia).

Podemos até mesmo considerar que, em conjunto, a ampliação das responsabilidades dos sistemas estaduais de ensino e o aumento dos componentes e conteúdos curriculares tensionaram o pacto federativo, o orçamento e os ideais de socialização escolar que desembocaram, em setembro de 2016, na reforma do ensino médio por medida provisória imediatamente após o *impeachment* de Dilma Rousseff (PT) e a posse de Michel Temer (PMDB). Sancionada em fevereiro de 2017, a nova lei do ensino médio só reconheceu Português, Matemática e Inglês como disciplinas obrigatórias, afrouxando conteúdos e campos disciplinares, deixando definições a cargo dos sistemas estaduais de ensino, desde que respeitada a Base Nacional Comum Curricular, igualmente invertebrada.

Atualmente, o mapeamento da presença da situação e do *status* da Sociologia nos currículos estaduais deverá ser realizado ao longo do ano de 2020. Acreditamos também que estudos futuros tenderão a se dedicar à compreensão dos processos políticos e sociais que tornam o ensino da Sociologia especialmente desfavorável no contexto contemporâneo, relacionando o fenômeno não apenas à crise política e aos contornos de "guerra cultural" que ela assumiu, mas também aos impasses das políticas de universalização do ensino médio no Brasil.

Após essa revisão, acreditamos ser importante destacar duas observações a partir da qual alinhavamos uma hipótese de trabalho. Em primeiro lugar, cumpre dizer que é falsa a relação que vincula a presença da Sociologia na educação básica no Brasil a ambientes democráticos, bem como é inválido o oposto homólogo que relaciona seu desaparecimento aos regimes ditatoriais. Observemos que a Sociologia esteve no currículo das escolas em 1930, quando houve aumento progressivo dos níveis de autoritarismo do governo Vargas. Ao passo que, no período de 1945 até 1964, quanto tivemos uma experiência tropegamente democrática, não houve seu reingresso ao currículo do ensino secundário, ficando apenas a cargo da primeira geração de cientistas sociais especializados assinalarem suas potenciais contribuições à mudança social no Brasil.

Não obstante, se não há correlação entre regimes democráticos ou autoritários e o ensino da Sociologia nas escolas, é possível dizer que, nos dois períodos em que figurou nos currículos escolares em todo o Brasil, houve algo em comum: a qualificação do Estado como um agente autorizado a pautar um discurso sobre a sociedade. De fato, esse é o ponto crucial: tanto no período mais autoritário de Vargas quanto no período democrático mais recente em que houve vigência da Sociologia no currículo dos cursos secundários no Brasil, o Estado foi considerado capaz de disseminar os ideais societários reclamados para os respectivos momentos.

Evidentemente, essa ainda é uma hipótese que deverá ser testada e que, se confirmada, terá desdobramentos importantes para a compreensão não apenas acerca dos sentidos escolares da Sociologia, mas também para as possibilidades de racionalização da vida social no Brasil.

*SIMONE MEUCCI é doutora em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professora do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde também coordena, desde 2018, o Mestrado Profissional de Sociologia (ProfSocio).

***

H

***HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**, o ensino de sociologia e as:*

*Amaro Xavier Braga Jr**

As Histórias em Quadrinhos (HQs) são imagens estáticas, justapostas em sequência deliberada, que constroem uma narrativa. São uma forma de expressão artística vinculada à escrita e ao desenho, de circulação mercantil, fortemente associada à diversão, por isso, devem ser vistos como "[...] objetos artístico-midiáticos de entretenimento" (BRAGA JR, 2015a, p. 104). Devido aos seus padrões especiais de consumo e produção, são também chamadas de Nona Arte (na Europa) ou Arte Sequencial (nos EUA). As HQs podem ser vistas como uma linguagem ou macrogênero de produção que inclui diversos produtos com aparências distintas: revistas, páginas e álbuns de quadrinhos, tirinhas, charges, caricaturas, cartuns, fanzines, fotonovelas e suas respectivas versões cibernéticas.

Caricaturas foram a primeira forma de expressão dessa linguagem. Formadas por desenho único, frequentemente na forma humana, que é exagerada em determinados aspectos físicos que levam ao riso e ao escárnio. Tais características presentes no desenho são culturalmente associadas ao estigma social da região. Charges e cartuns são decorrentes da inserção de mais quadros desenhados e textos às caricaturas. As charges se orientam por realizarem uma crítica satírica aos acontecimentos políticos e sociais de sua época de produção. Seu caráter cômico se perde quando analisada fora do contexto de época. Os cartuns são piadas construídas graficamente, entre dois e quatro quadros justapostos. Reproduzem situações vexatórias, hilariantes e cômicas que estão fortemente associadas ao imaginário coletivo e tendem a ser atemporais. As tirinhas ou tiras em quadrinhos são narrativas que usam a estrutura de dois a três quadros e possuem uma sequência entre as tiras, seja com personagens seja com o enredo que titula a série. As páginas, revistas e álbuns são formas de apresentação de narrativas mais amplas, não necessariamente vinculadas à comicidade. No Brasil são conhecidos como "gibis", nome de uma revista famosa de grande circulação nos anos de 1939 até 1950.

Há duas formas de inter-relacionar as Ciências Sociais às HQS: uma Sociologia *nas* HQs, pelo qual todas as suas formas de expressão se tornam receptáculos de situações, casos e encenações ficcionais e reais de esquemas de entendimento da sociedade discutidas e apresentadas pelos autores no decorrer de suas teorias; ou por vias de uma Sociologia *das* HQs, que enfatiza seu papel de instrumento social, campo axiológico, de valores e até como agente social (agência dos objetos) cuja circulação e consumo provocam mudanças sociais. As pesquisas têm enfatizado um ou o outro aspecto. As primeiras imersões no campo começam dentro da Sociologia da comunicação, como as investigações de Ariel Dorfman, em dois livros clássicos: *Super-Homem e seus amigos do peito*, junto com Manuel Jofré (1978), e *Para ler o Pato Donald: cultura de massa e colonialismo*, com Armand Mattelart (1980). Ambos sobre a influência dos *comics* (as HQS estadunidenses) na América Latina como um instrumento de dominação ideológica e imperialismo cultural ao analisá-las como produtos da indústria cultural e à serviço de uma mercantilização de valores. Metodologicamente, ambos focados na análise de conteúdo e das representações históricas dos processos. Na Europa, se destacam os trabalhos de Román Gubern (1979), que já apresentava em seus textos a expressão "Sociologia das literaturas da imagem" para se referir à politização, aos discursos religiosos, das representações da vida cotidiana e da "projeção do eu" nas HQs. Além de Jacques Marny, com o seu enfático *Sociologia das histórias aos quadradinhos* (1970), e Thierry Groensteen, com o clássico *Sistema dos quadrinhos* (1999), que representam os trabalhos de maior impacto na percepção sociológica das HQs na França, ainda no campo da Semiótica.

Uma terceira via surgiu com a utilização da linguagem dos quadrinhos para fazer Sociologia, reestruturando a escrita sociológica. Na prática, são artigos, dissertações e teses feitas em quadrinhos. Na Europa, se destacam os trabalhos de Pierre Nocerino (2016), realizando etnografia com quadrinhos. No Brasil, muitos autores mediaram suas pesquisas em Antropologia com a feitura de HQS. O pioneiro foi Gilberto Freyre que, em vida, já havia escrito artigo analisando o papel sociológico que os gibis poderiam exercer na compreensão da sociedade e sua dimensão cultural e pedagógica. Inclusive, é seu o primeiro trabalho sociológico adaptado para as HQs no Brasil com o seu *Casa Grande & Senzala em quadrinhos*

(1981); e outros, que aproveitaram suas dissertações e teses antropológicas para construir HQs, como *Os brasileiros*, de André Toral (2009), sobre nações indígenas brasileiras, e *Passos perdidos, história desenhada: a presença judaica em Pernambuco* (2007) da antropóloga Tânia Kaufman, do sociólogo Amaro Braga e das desenhistas Danielle Jaimes e Roberta Cirne. Apesar de se encontrarem na França e nos EUA artigos socioantropológicos desenhados, essa nova modalidade ainda esbarra na dificuldade que a academia brasileira tem de avaliar, publicar e reconhecer o veículo das HQs como válido para expressar uma análise academicamente orientada.

No Brasil, a dimensão sociológica das HQs tem encontrado respaldo nos trabalhos de Nildo Viana (2005; 2013b) e Edmilson Marques pesquisando sobre *Valores e luta cultural* (2018) nas HQs. Ambos os autores analisam a dimensão axiológica e axionômica nas HQs com forte influência dos estudos marxistas. Nos trabalhos de Nadilson Silva (2002; 2004) sobre as *Fantasias e cotidiano nas Histórias em Quadrinhos* e no papel que os fanzines exercem na representação cultural e política; e de Amaro Braga (2005; 2015a), que analisou o surgimento do mangá nacional no Brasil e o papel que as imagens desenhadas das HQS exercem na compreensão dos fenômenos sociais e como elas têm atuado na percepção das questões de raça, gênero e sexualidade por vias das HQS, nota-se um enfoque sob a ótica dos Estudos Culturais e de perspectivas pós-humanistas, em que as HQs são tratadas como objetos com agência. Nessa mesma direção, Amaro Braga organizou coletâneas sobre o tema, tais como *Questões de sexualidade nas Histórias em Quadrinhos* (2014) e *Representações do feminino nas Histórias em Quadrinhos* (2015). Outros ainda se destacam: Iuri Reblin sobre a dimensão religiosa e cultural que as HQS assumem em trabalhos como *Para o alto e avante: uma análise do universo criativo dos super-heróis* (2008) e *O alienígena e o menino* (2015). Nildo Viana e Iuri Reblin, inclusive, organizaram uma coletânea sobre esta inter-relação: *Super-heróis, cultura e sociedade* (2011), além do primeiro Grupo de Trabalho exclusivamente dedicado à Sociologia das HQs, em 2012, na cidade de Pelotas/RS, durante o III Encontro Internacional de Ciências Sociais na Universidade Federal de Pelotas.

O esforço em utilizar as HQs como recursos didáticos para ensinar Sociologia aparece nos trabalhos de Amaro Braga (2015b) e em diversos de seus álbuns de HQs (sobre os judeus no Nordeste brasileiro, sobre a

cultura afro-brasileira, sobre a formação étnica do Estado-Nação e as práticas de discriminação racial e econômica nas comunidades periféricas) que estão relacionados à formação étnica do Brasil e ao debate sobre preconceito, discriminação e racismo.

Em todos os subprodutos da linguagem dos quadrinhos é possível encontrar temáticas sociológicas, tais como: discriminação, modelos familiares, identidades sexuais, relações internacionais, sistemas políticos, relações de poder, estigma social e práticas religiosas etc. Da mesma forma, clarificações na forma de exemplificações de cenas de cotidiano, em torno de teorias clássicas e categorias importantes para discutir elementos da Sociologia, tais como: capital, mais-valia, neutralidade axiológica, representações coletivas, reflexividade, *habitus*, consciência de classe etc. Todos os seus subprodutos são tipos de narrativas visualmente constituídas. São de fácil acesso e consumo. São materiais que podem circular facilmente, de mão em mão e de custo baixo. A leitura dessas narrativas, por mais ficcionais que pareçam, são fortemente associadas à realidade circundante e contém dados, situações e práticas relacionadas às situações sociais, políticas, religiosas e econômicas cujos leitores e produtores compartilham em algum grau. Sua leitura pode ser usada tanto para motivar a percepção crítica do olhar sociológico (percebendo situações sociais descritas de maneira abstrata nas teorias) como pauta de investigações sociais de como o imaginário processou determinados acontecimentos sociais historicamente. Assim, surgem questões: como distinguir os padrões de solidariedade em mundos pós-apocalípticos? Como os sistemas de governos são retratados nos cenários ficcionais das HQs? Quais os critérios de distinção social e *status* entre os grupos de super-heróis? Como as mulheres (e outros grupos minoritários) são representados em gibis de humor, de terror, de superaventura ou nas HQs infantis? Como perceber os padrões de discriminação que circulam socialmente através de charges e caricaturas publicadas nos jornais/*internet*? Como a circulação de HQs estrangeiras contribuem para os processos de aculturação, transculturação e interculturalidade? É possível uma leitura etnográfica do jornalismo em quadrinhos?

Ensinar Sociologia com HQs pode ocorrer de duas formas: utilizando material gráfico pré-existente na forma de leitura crítica e/ou produzindo material gráfico orientado ao tema do currículo escolar no qual

o material se insere. A utilização na sala de aula pode ser direcionada pelo docente ao se deparar com algum material que se identifique como tema do currículo. Entretanto, é mais eficaz quando o professor identifica a correlação entre as publicações que já fazem parte da leitura dos escolares (BRAGA JR, 2015b). Inclusive, com atual projeção massiva das filmografias de super-heróis no cinema (e *streaming* de vídeo), é mais fácil ao professor fazer as mesmas correlações.

***AMARO XAVIER BRAGA JR** é doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); especialista em Artes Visuais (Senac), Gestão de EAD (UCB\Esc. do Exército) e em Ensino de História das Artes e das Religiões (UFRPE).

***

H

HUMOR*, o ensino da Sociologia e o:*

*Nelson Dacio Tomazi**

Na cultura ocidental, desde os gregos até hoje, o humor sempre esteve presente na filosofia, na literatura e no teatro como uma das formas de crítica e análise das realidades sociais de uma época. O humor sempre esteve relacionado aos costumes e às ideias de uma determinada sociedade, por isso é que, às vezes, o que pode ser risível para uma cultura pode não ser para outra.

Para autores mais recentes que tratam a questão, como Sigmund Schlomo Freud (1856-1939), Henri Bergson (1859-1941) e Vladimir Propp (1895-1970), só para citar alguns entre centenas, o humor é próprio do ser humano, ou seja, só o humano ri e faz o outro rir, além de ser capaz rir de si mesmo. Como afirma Millôr Viola Fernandes (1923-2012), em uma de suas máximas: "O homem é o único animal que ri. E é rindo que ele mostra o animal que é".

Na visão freudiana, o humor não é algo resignado, mas sempre rebelde, chamando a atenção para a determinação da mente em rejeitar as reivindicações da realidade e sustentar o princípio do prazer. Reagir com humor às desgraças da vida mostra que o humano é um ser incansável

nessa busca. Peter Gay (1923-2015), um dos biógrafos de Sigmund Freud (1856-1939), conta o que ele teria dito quando soube que os nazistas queimaram seus livros: "Que progressos estamos fazendo! Na Idade Média, teriam queimado a mim; hoje em dia, eles se contentam em queimar meus livros".

O humor, como um ato criativo, é um salto no escuro às regiões obscuras da consciência. Através dele o homem, livre e leve, zomba do mundo, reaprende e adquire inocência no olhar e fluidez no pensamento, descobre analogias ocultas e ousadas combinações de ideias, transformando sua vida num jogo espirituoso com o mundo.

O humor representa libertação e é profanador do sério e do sagrado. O jogo do humor não permite a existência cotidiana trivial, pois é o prazer derivado do livre uso das palavras, imagens e pensamentos. A pessoa que pratica o humor se transforma e transforma o mundo à sua volta.

O humorista transmite, em uma linguagem mais viva, de forma cômica ou satírica, aquilo que nos apresentam o texto, a imagem e o relato cotidiano, levando-nos a um pensamento mais aguçado. O humor deve ser breve, dizer o que tem a dizer em poucas palavras ou imagens. O humorista "[...] cumpre um papel fundamental na cultura brasileira: o de cravar num lance único, um retrato instantâneo do país" (CONFORTIM, 1999, p. 84).

Por isso, a originalidade do humor está em sua capacidade de surpreender. É uma realização revolucionária na arte porque se livra de doutrinas consagradas, de axiomas, de raciocínios evidentes, de estruturas mentais petrificadas e de matrizes sem utilidade, deixando vir à tona uma linguagem sensitiva.

Quando a ironia se encontra com o humor, o que é comum, e talvez o mais apropriado para o ensino da Sociologia, ela é utilizada para produzir crítica social. Como exemplo temos Machado de Assis (1839-1908), em seu conto "Teoria do medalhão", as crônicas de Luiz Fernando Veríssimo (1936-), as charges de Angeli (1956-), os cartuns do argentino Quino (1932-) e outros tantos, que são possibilidades para se utilizar no ensino da Sociologia.

A utilização do humor em sala de aula pode ser um dos recursos diferenciados para o cotidiano do professor, pois contém elementos essenciais à atividade de ensinar: está relacionado à inteligência e à alegria,

ajuda a manter o ânimo diante das dificuldades, cria distensões, relaxa e favorece a comunicação. Por isso, ele está presente em todas as disciplinas escolares, de diversas formas, mas não deve ser utilizado todos os dias porque, se constante, pode se tornar banal e perde seu encanto.

No ensino da Sociologia, o humor pode ser uma estratégia bem-sucedida para ensinar nossos alunos *a pensar sociologicamente*, na medida em que desenvolve o questionamento e não a passividade, diante do cotidiano da vida, de modo professoral. O humor pode ser abordado como uma forma de deslocar o aluno do lugar de apenas espectador e elevá-lo a uma reflexão sobre determinada temática social, recuperando a força do humor como crítica social.

O humor em todas as suas formas (charges e quadrinhos, crônicas, contos, literatura etc.) pode ser utilizado para iniciar uma aula, ao se introduzir um tema ou discutir um conceito. Ao projetar uma imagem/texto ou mesmo passá-la através de cópias para os alunos, o professor pode chamar a atenção sobre um tema e, com isso, fazer os alunos falarem sobre a questão posta, chamando a atenção e fazendo cessar a dispersão inicial. O humor também pode ser utilizado no final de uma aula para concluir o tema exposto e abrir uma oportunidade para os alunos refletirem e trazerem questões para a próxima aula.

O humor pode ser uma ferramenta poderosa para desenvolver a curiosidade e a análise de aspectos da sociedade em que vivemos, mas *não* é qualquer forma de humor que pode ser usada para esse propósito. Há pelo menos dois tipos de humor que são utilizados em sala de aula: a) aquele que denuncia uma situação, mas que nos remete a uma situação de aceitação da questão posta, ou seja, ele denuncia, constata um fato, mas não nos faz pensar além do que está posto, portanto, nos deixa apenas na constatação do que normalmente já é conhecido, esterilizando a possibilidade do *estranhamento* e da crítica; b) aquele que desloca o aluno de seu lugar e o faz pensar sobre o "absurdo" ou o *nonsense* da situação descrita ou apresentada. O aluno pode até rir, mas depois cessa o riso e passa a querer entender o que que ali se apresenta. Este segundo é o mais apropriado, pois o humor que faz pensar é simultaneamente lógico e absurdo e, por isso, desloca o pensamento da vida real para algo inimaginável, cri-

ando um *estranhamento* diante do cenário posto. Esse sentimento paradoxal é uma das essências do humor, que permite relativizar tudo e quebra toda seriedade teórica e prática, seja do que for.

Antonio Candido (1918-2017), no texto "Dialética da malandragem" (1970), ao comentar o livro *Memórias de um Sargento de Milícias* (1854), de Manuel Antônio de Almeida (1830-1861), deixa claro que o humor foge às normas aprovadas pela burguesia, encontrando a irreverência e a moralidade de expressões populares. O humor apara as arestas, acomoda, nega e apresenta uma visão estúpida dos valores puritanos das sociedades capitalistas, facilitando a inserção num mundo aberto.

Neusa Anklam Sthiel, em seu artigo "O riso como denúncia social", analisa a utilização do humor nas crônicas de Luiz Fernando Veríssimo e demonstra como é possível utilizar a crônica nas aulas de Sociologia, de modo a desenvolver determinados conceitos.

Stefania Peixer Lorenzini, em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), *Sociologia pelo humor: para uma reflexão crítica orientada pela profanação*, faz uma belíssima análise das possibilidades do uso do humor para o ensino da Sociologia, com uma argumentação teórica significativa, que nos leva a pensar nas possibilidades e nas tribulações no ato de ensinar Sociologia na escola média.

Mylena da Silva Domingues, em seu TCC, *Humor e aprendizado: charges como recurso para a transposição didática no ensino de Sociologia*, procura desenvolver uma proposta no sentido da utilização das charges para o ensino da Sociologia e uma experiência concreta em uma escola do ensino médio.

São poucas as pesquisas focando, *stricto sensu*, a relação entre o humor e o ensino da Sociologia. Há outras que utilizam os quadrinhos (ver verbete sobre Histórias em quadrinhos). Elas apontam alguns caminhos, mas há muito caminhar ainda, por exemplo, na análise mais focada na literatura (incluindo aí contos, novelas, romances etc.), o que possibilitaria acesso à literatura clássica e contemporânea. Outro campo pouco explorado é o das mídias (rádio, cinema, televisão e *internet*), em seus múltiplos formatos. Além disso, cabe pesquisar ainda um vasto campo do humor presente nas piadas (chistes), que podem envolver a análise dos preconceitos de todos os tipos. Concluindo, cito Larrosa (2006), *apud* Lorenzini (2013, p. 11):

> O riso abre portas, cortinas e janelas; deixa o vento, a chuva, a claridade do mundo entrar. Aprendi isso ainda na infância. E pode ser que o vento desorganize as ordens, que a chuva destrua as certezas, que a claridade ilumine os limites. Rir da vida, da hipocrisia da qual se sente tanto orgulho, aquela que produz professores, cientistas, médicos, jornalistas e intelectuais de todos os temas é admitir a provável falácia do mundo em que estes títulos foram criados e são exaltados. Rir do conhecimento, daquilo que nos embasa, é um pouco se jogar fora, mas é também um pouco (des)construir. Porque quando se ri do mundo, pensa-se sobre ele. Isso, aprendi na Universidade. Aprendi que [...] o riso mostra a realidade a partir de outro ponto de vista. Essa seria a função de desmascaramento do convencionalismo existente em todas as relações humanas. O riso isola esse convencionalismo, desenha-o com apenas um traço e o coloca à distância (LARROSA, 2006, p. 178).

Entretanto, é necessário fazer uma advertência: nos encontramos nos dias de hoje numa situação de banalização do humor nos meios de comunicação, pois ele é utilizado para vender, obliterando o pensamento crítico. É necessário, portanto, não confundir o humor com as manifestações de imbecilidade e de cinismo tão presentes no nosso dia a dia.

*NELSON DACIO TOMAZI é doutor em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); professor aposentado da Universidade Estadual de Londrina (UEL); autor de livro didático para o ensino de Sociologia.

***

I

IDENTIDADE PROFISSIONAL, o professor de Sociologia e a:

*Josefa Alexandrina da Silva**

Identidade profissional designa a identificação dos indivíduos como membros de um grupo ou categoria socioprofissional em que se partilha visões e valores comuns ao ofício. De acordo com Dubar (2005), a identidade profissional se constitui a partir do trabalho. Sua elucidação implica na análise tanto dos processos de socialização profissional como das trajetórias individuais e sociais dos indivíduos.

De uma forma específica, Dubar (2005) compreende que se trata de uma identidade social constituída a partir da interação entre os indivíduos e as instituições. Como identidade social, é uma problemática de natureza sociológica em que os processos de socialização profissional, manifestos sobretudo pelas condições de trabalho, e as trajetórias pessoais e sociais percorridas pelos sujeitos são as bases para o seu desvendamento.

A formação da identidade profissional dos professores possui características dadas pela estreita relação que há entre os seus processos de profissionalização e a estruturação das disciplinas nos currículos escolares. Como analisou Viñao Frago, as disciplinas escolares são construídas a partir do estabelecimento da "[...] reserva de um campo acadêmico" (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 206), em que um grupo determinado de professores atua em nome de uma disciplina específica.

Por conseguinte, a trajetória da Sociologia como disciplina escolar interfere na maneira como os professores constituem sua identidade profissional. Antes da Lei nº 11.684/08, ser professor de Sociologia era uma atividade restrita a poucas escolas que a incluíam no currículo. Restava aos licenciados ministrar outras disciplinas para as quais não possuíam formação específica, como Geografia e História. Sendo assim, ser profes-

sor de Sociologia não configurava uma profissionalização; o ideal do formado na área era a carreira acadêmica ou o bacharelado para atuar num campo difuso de trabalho, em equipes multidisciplinares.

No subcampo de ensino de Sociologia foram produzidos um conjunto de estudos qualitativos que examinam quem são esses professores, suas trajetórias de formação, condições de trabalho e práticas pedagógicas, como é possível identificar nas dissertações descritas no Quadro 1. Tais pesquisas partiram de diferentes abordagens teóricas para revelar como os professores licenciados em Ciências Sociais eram expostos de forma mais intensa ao trabalho precário, com contratos intermitentes, carga horária reduzida, tendo que atuar em diversas escolas. Esses estudos tornaram evidentes como a instabilidade da disciplina no currículo dificultava a constituição da identidade docente, diante do reduzido campo de trabalho ligado à disciplina escolar.

Com a implementação do ensino da Sociologia em todas as séries do ensino médio a partir de 2008 se constituiu um campo profissional disciplinar. Houve ampliação da oferta de trabalho com a abertura de concursos públicos em todo o país. Os dados quantitativos levantados pelo Censo Educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/Ministério da Educação (INEP/MEC), e analisados por Bodart e Sampaio-Silva (2016), revelaram que em 2007 o país possuía 19.776 professores de Sociologia no país, enquanto que em 2016 já havia 55.658 professores atuando no ensino de Sociologia no ensino básico.

Em que pese o expressivo aumento de professores que lecionam Sociologia na educação básica, a análise que Bodart e Sampaio-Silva (2016) realizaram dos dados do Censo do INEP/MEC indica que somente 11,4% desses professores possuem formação específica na área. É expressivo também o número de professores formados em outras áreas que lecionam Sociologia. A ausência de correspondência entre a formação dos professores e a disciplina ministrada é um elemento que dificulta a constituição de uma identidade comum ligada à formação na área de Ciências Sociais.

Como pondera Bodart e Sampaio-Silva (2016), os dados macrossociais disponibilizados pelos censos do INEP/MEC possuem falhas metodológicas por não garantir que as informações sejam prestadas pelos

próprios professores. Além disso, essas pesquisas não tratam das especificidades dos professores de Sociologia.

No subcampo de ensino de Sociologia esse cenário foi acompanhado pelo incremento das teses e dissertações que analisam a socialização profissional, as condições de trabalho, como também as trajetórias sociais e de formação dos docentes. Esses estudos (ver Quadro 1) constituem um rico acervo para a investigação da constituição da identidade profissional, pois buscam compreender o lugar social dos professores de Sociologia no sistema educacional, partindo de diferentes perspectivas teóricas, como o materialismo histórico e dialético, inserindo a análise no processo de mundialização do capital e reestruturação produtiva. Outras pesquisas se pautam em uma abordagem simbólica e buscam compreender as representações sociais construídas pelos professores. Tais pesquisas de caráter microssocial também circunscrevem à análise de realidades locais. Com efeito, utilizam metodologias qualitativas e se valem principalmente de entrevistas onde buscam "dar voz" aos professores.

Quadro 1 – Pesquisas sobre professores e trabalho docente.

Ano	Autor	Título	Instituição
2002	Mário Bispo dos Santos	A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal.	Mestrado em Sociologia. UnB.
2006	Lígia Wilhelms Eras	O trabalho docente e a discursividade da autopercepção dos professores de Sociologia e Filosofia no ensino médio em Toledo/PR: entre angústias e expectativas.	Mestrado em Letras. UNIOESTE.
2009	Ana Lúcia Lennert	Professores de Sociologia: relações e condições de trabalho.	Mestrado em Educação. UNICAMP.
2009	Maristela Rosa	O trabalho docente com a disciplina Sociologia: algumas reflexões sobre o ser professor no ensino médio da rede pública de Santa Catarina.	Mestrado em Educação. UFSC.
2009	Gabriel Zannardi	A reintrodução da Sociologia nas escolas públicas: caminhos e ciladas para o trabalho docente.	Mestrado em Educação. UNESP.
2012	Fabiana Ferreira de Lima	A Sociologia no ensino médio e sua articulação com as concepções de cidadania dos professores.	Mestrado em Sociologia. UFPE.
2012	Alexandra Mascarenhas	As representações dos professores e estudantes sobre a Sociologia no ensino médio: investigando as comunidades virtuais do Orkut.	Mestrado em Educação. UFPel.

Continua...

2012	Maria de Sousa	Identidade e docência: o saber-fazer do professores de Sociologia das escolas públicas de Picos/PI.	Doutorado em Educação. URN.
2013	Francisca de Almeida	Tornar-se professor de Sociologia no ensino médio: identidades em construção.	Mestrado em Sociologia. UFC.
2013	Carlos Almeida	As vicissitudes na implantação do componente curricular Sociologia no ensino médio da rede pública do estado de São Paulo.	Mestrado em Educação. PUC-SP.
2014	Anna Antunes	A formação inicial de professores de Sociologia: elementos de constituição da profissionalidade docente.	Mestrado em Educação. UFSC.
2014	Maria Leite	"Faz sentido?" – práticas docentes no ensino médio na disciplina Sociologia: um estudo na rede pública do estado de São Paulo.	Mestrado em Educação. USP.
2015	Jorge Fuentes	Situação do trabalho docente e a disciplina de Sociologia no ensino médio: um estudo no município de Ourinhos/SP.	Mestrado em Ciências Sociais. UEL.
2015	Laisse Sobral	As condições do trabalho docente do cientista social no ensino médio: um estudo em Goiânia/Goiás.	Mestrado em Sociologia. UFG.
2015	Karla Oliveira	Representações sociais da identidade docente na formação inicial de professores de Sociologia da UFRN.	Mestrado em Educação. UFRN.
2018	Natália Marpica	Entre a obrigatoriedade e as reformas curriculares: professores e professoras de Sociologia do ensino médio paulista.	Doutorado em Educação. USP.
2018	Josefa Alexandrina Silva	A construção social do ensino de Sociologia em São Paulo entre 2009-2018.	Doutorado em Educação. USP.

Fonte: Levantamento bibliográfico realizado pela autora.

I

Esses estudos indicam que a valorização da Sociologia como disciplina escolar, dada pela Lei nº 11.684/08, não foi acompanhada de medidas para garantir que as aulas fossem atribuídas à professores habilitados na área. Disso resulta um elevado índice de professores sem formação específica, conferindo aos docentes da disciplina um caráter heterogêneo.

No que tange aos processos de socialização profissional, os professores de Sociologia foram inseridos no sistema escolar com carga horária insuficiente e condições de trabalho precárias. Trabalham em escolas onde são os únicos professores de Sociologia, o que resulta em um alto grau de isolamento com relação a outros professores da mesma disciplina.

Na análise de Oliveira (2019c), o reduzido número de aulas e a necessidade de se manterem em uma única escola faz com que os professores transitem entre diferentes disciplinas de humanidades, como Filosofia, História e Geografia. Dessa maneira, os professores vão se ajustando ao

campo escolar a partir das condições objetivas oferecidas pelo sistema educacional.

Com relação às trajetórias sociais dos professores, os estudos de Marpica (2018) e Silva (2018) indicam que os professores de Sociologia se inserem na estrutura social como membros da classe trabalhadora e possuem como fonte de renda o trabalho assalariado.

No que tange à aproximação inicial das Ciências Sociais, os percursos dos professores investigados são distintos. Para alguns, essa aproximação foi dada pela oportunidade de inserção no mundo do trabalho, sugerindo que ensinar Sociologia é um dado circunstancial e não um projeto profissional (OLIVEIRA, 2019c). Para outros, ser professor de Sociologia é uma possibilidade de atuar para que os estudantes compreendam a realidade sob a perspectiva sociológica, desnaturalizando as relações sociais e contribuindo para a transformação social, ampliando a significação do trabalho docente para além das salas de aula.

No atual contexto de mudanças políticas, onde cresce a hostilidade ao conhecimento e se coloca sob suspeita a validade explicativa das Ciências Sociais e Sociologia como disciplina escolar, novos problemas vão se somando às análises do processo de construção da identidade profissional desses professores. Ganham relevância investigações que busquem analisar o impacto que as mudanças curriculares impostas pela Lei nº 13.415/2017 e pela Base Nacional Comum Curricular trazem para o trabalho dos professores, e como estes se valem dos conhecimentos sociológicos para ampliar as formas de resistência coletiva nas escolas aos projetos de educação tecnocrática.

Além disso, coloca-se em pauta a necessidade de investigações que busquem compreender as maneiras como os professores de Sociologia analisam sua participação e responsabilidade na formação de mentalidades democráticas e no desenvolvimento de atitudes científicas na escola. Ademais, há perspectiva de estudos que analisem os processos de constituição e organização da comunidade disciplinar em torno do ensino de Sociologia.

*JOSEFA ALEXANDRINA DA SILVA é doutora em Educação; professora da Universidade Federal de Alfenas (UNIFALMG); foi professora de Sociologia na educação básica na rede estadual de São Paulo.

***

***IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA**, o ensino de Sociologia e a:*

*Mauro Meirelles**
*Leandro Raizer***

O conceito de *imaginação sociológica* talvez esteja entre os conceitos mais utilizados pelos sociólogos nas últimas décadas. Cunhado por Charles Wright Mills (1916-1962) ainda na década de 1950, esse conceito busca descrever uma das, senão a mais importante, capacidade que pode ser desenvolvida através do contato com as teorias e métodos da pesquisa social confrontadas com a realidade cotidiana. Nas próprias palavras de Mills (1982, p. 11):

> A imaginação sociológica capacita seus possuidores a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais.

Segundo Mills, o conjunto e a velocidade das transformações sociais que vêm se desenvolvendo nas sociedades não têm permitido com que as pessoas entendam a forma como sua individualidade (*biografia*) está relacionada com o contexto social mais amplo (*história*) (MILLS, 1982). Dessa forma, a imaginação sociológica seria justamente o instrumento *heurístico* mais potente desenvolvido pela Sociologia para auxiliar nessa tarefa, constituindo-se numa forma única de consciência (*pensamento imaginativo*) sobre tal relação.

Inspirados por esse conceito, sociólogos, professores e educadores vem buscando utilizá-lo para pensar a educação de forma geral e, especificamente, o ensino da Sociologia no ensino médio. Dentre eles, ganha destaque um primeiro estudo de Sarandy (2001, p. 2), o qual afirma que:

> O conhecimento sociológico certamente beneficiará nosso educando na medida em que lhe permitirá uma análise mais acurada da realidade que o cerca e na qual está inserido. Mais que isto, a Sociologia constitui contribuição decisiva para a formação da pessoa humana, já que nega o individualismo e demonstra claramente nossa dependência em relação ao todo, isto é, à sociedade na qual estamos inseridos.

Aprofundando essa ideia, Sarandy propõe que o próprio processo de aprendizagem do saber sociológico acaba produzindo e gerando não apenas conhecimentos sobre a realidade social, mas também um modo de pensar nos estudantes, configurando um olhar sociológico. Segundo ele, inclusive, essa seria uma das mais importantes justificativas para a inclusão da Sociologia como disciplina dos currículos escolares (SARANDY, 2001, p. 7).

Em termos de dinâmicas e práticas de ensino de Sociologia com o conceito de imaginação sociológica, ganha destaque o estudo de Ileizi Silva (2005, p. 13), segundo a qual:

> […] o importante seria poder aprofundar com os alunos alguns conceitos e desenvolver a imaginação sociológica. Dessa forma, a quantidade de temas e conteúdos não deveria ser extensa. Se conseguirmos, durante um ano todo, levar os alunos a pensarem as contradições, os nexos e as interdependências entre suas vidas e a sociedade, já teremos conseguido atingir o objetivo de fazê-los raciocinar sociologicamente. O modo como faremos isso será condicionado pela nossa ciência, pela nossa própria imaginação sociológica que somos capazes de potencializar como professores e pelas condições dos alunos e das escolas.

I

Para a autora, esse conceito seria fundamental para realizar a *recontextualização de saberes* entre o saber acadêmico acumulado pelas Ciências Sociais e o campo escolar no qual inserem-se professores e estudantes, tornando assim a aprendizagem significativa.

Ainda quanto às metodologias e práticas de ensino, Röwer (2016b) buscou evidenciar ligações também com o *estranhamento* e a *desnaturalização* e o uso de temas sociais e narrativas autobiográficas. Segundo essa autora, através do uso de narrativas autobiográficas no processo de aprendizagem da Sociologia no ensino médio, problematizadas em meio ao contexto social dos estudantes, seria então possível o desenvolvimento da *imaginação sociológica*. Dessa forma, os mais variados temas da vida social e do cotidiano dos indivíduos podem fazer parte do processo de desenvolvimento do pensamento sociológico.

Dessa forma, o conceito de imaginação sociológica, entendido como método e fim da Sociologia no ensino médio, tem se demonstrado forte aliado dos professores que buscam qualificar a presença da disciplina nos

currículos escolares. Assim, a *ação pedagógica* do professor nessa perspectiva tem papel ativo no processo de aprendizagem, conforme destaca Pereira (2015b, p. 247):

> [...] entendemos que este professor deve ter a mesma capacidade do sociólogo de entender e explicar esta teia de relações e interações sociais, e mais, tem uma tarefa extra. Tem a tarefa de também levar seu aluno do Ensino Médio a compreender a realidade em que vive. Parece simples, mas não é, visto que muitas vezes o próprio professor não consegue compreender esta realidade. Para entender a realidade, não basta, e até é inconveniente, que o professor fique repetindo autores, teorias e conceitos sociológicos, sem nenhuma relação com a busca por esta compreensão da realidade. Estamos sugerindo aqui que este modo de observar, de pensar e de fazer sociológico seja aplicado à escola pelos professores e seja ensinado aos alunos. Não como conteúdos em si mesmos, mas como uma prática cotidiana.

Tal concepção alinha-se fortemente com a ideia de *professor pesquisador*, sujeito que domina não apenas os saberes didático-escolares, mas que tem uma sólida formação teórico-empírica no campo dos saberes acadêmicos das Ciências Sociais.

Também no âmbito da legislação educacional e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio e a disciplina de Sociologia, o conceito de *imaginação sociológica* ganha um papel central. Antes mesmo do retorno da disciplina como componente obrigatório nas escolas de ensino médio, é possível identificar elementos nas Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) em relação aos *conhecimentos* de Sociologia, ao lado dos princípios da *desnaturalização*, *estranhamento* e *mediação*; que apontam para o desenvolvimento da disciplina de forma a potencializar a capacidade interpretativa e a ampliar a visão de mundo dos estudantes. Também há uma clara orientação no tocante à mobilização de *conceitos*, *temas* e *teorias* – de forma não mecânica, ou seja, sempre relacionando os conhecimentos da disciplina de Sociologia com a realidade social mais ampla e dos estudantes. De forma mais explícita, na *Coleção Explorando o Ensino*, assinada por Moraes (2010), encontramos menção tanto ao conceito de *imaginação sociológica* quanto ao de *olhar sociológico*. Segundo o autor: "Nessa perspectiva, claro que o jovem aluno e sua realidade se colocam como o centro do processo educativo, ponto de partida e de constante mediação com os conceitos e as teorias" (MORAES, 2010, p. 80).

Deve-se destacar que tais documentos também apontam para a centralidade da *pesquisa* no processo de ensino-aprendizagem da disciplina, quer como percurso didático-metodológico quer como habilidade a ser desenvolvida pelos professores e educandos no processo de mediação pedagógica. Tal processo de *educar pela pesquisa*, ou seja, do progressivo desenvolvimento de uma *imaginação sociológica* dos estudantes sobre si e sobre o mundo social é chave não só para o domínio de teorias e conceitos, mas também de uma *reflexividade* social mais ampla, base fundante do pleno exercício da cidadania.

O campo de estudos sobre a Sociologia no ensino médio vem se ampliando nos últimos anos e novas pesquisas poderão analisar em que medida a inserção da disciplina no ensino médio tem, de fato, desenvolvido a *imaginação sociológica* dos estudantes e quais os seus determinantes. De que forma o contexto social mais amplo e o cotidiano do estudante influenciam seu desenvolvimento? Qual a relevância da formação docente adequada para o desenvolvimento da *imaginação sociológica* dos estudantes? Quais as implicações para a formação e perfil de professores que lecionam a disciplina? Que métodos de ensino potencializam seu desenvolvimento? Que tipo de experiências curriculares e extracurriculares podem auxiliar? Qual didática e quais recursos são necessários para a prática docente reflexiva?

Nessa direção, destaca-se a importância do desenvolvimento de pesquisas que sejam capazes de mensurar o desenvolvimento pedagógico-reflexivo dos estudantes, na medida em que estes apropriam-se das categorias e da gramática sociológica, ressignificando sua compreensão e visões de mundo. Para tanto, será necessário também um diálogo com as pesquisas no âmbito da Pedagogia e da Psicologia da Educação, com o uso de recursos metodológicos e conceituais dessas áreas.

A realização dessa agenda de pesquisa é fundamental para a qualificação da presença da disciplina na escola e para que ela, de fato, cumpra seu papel como ciência acadêmica, realizando, assim, uma efetiva contribuição para a difusão e popularização dos saberes científicos junto à população.

***MAURO MEIRELLES** é doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); desenvolve atividades ligadas ao Laboratório Virtual e

Interativo de Ciências Sociais (LAVIECS/UFRGS); atua como editor-chefe da Livraria e Editora Cirkula.

LEANDRO RAIZER é doutor em Sociologia (UFRGS/Université de Montréal); professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Secretário do RC23/ISA (Sociology of Science and Technology); vice-coordenador do LAVIECS (Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais).

***

INSTITUTOS FEDERAIS*, o ensino de Sociologia e os:*

*Cristiano das Neves Bodart**

Os Institutos Federais (IFs) são instituições pluricurriculares e *multicampi* (reitoria, *campus*, *campus* avançado, polos de inovação e polos de educação a distância). Um mínimo de 50% de suas vagas destina-se à oferta de cursos técnicos de nível médio, sendo esses prioritariamente integrados ao ensino regular; e o mínimo de 20% devem destinar-se à oferta de ensino superior no grau de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica voltados à formação de professores da educação básica, principalmente nas áreas de Ciências, Matemática e Educação Profissional. Os IFs podem ofertar cursos de bacharelados e pós-graduação *stricto sensu*, desde que observado os percentuais mencionados. Dentre suas atribuições estão a realização e o estímulo à pesquisa aplicada para o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, a produção cultural, o fomento ao empreendedorismo e ao cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico, além de ações de extensão junto à comunidade visando ao avanço econômico e social de seu entorno.

A criação dos IFs e a reintrodução obrigatória da Sociologia no currículo nacional do ensino médio deram-se no mesmo ano. A Sociologia retornou ao currículo obrigatório por meio da Lei nº 11.684, de 2 de julho de 2008, e os IFs foram criados a partir das antigas instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o que se deu por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Segundo dados divulgados

pelo *site* do Ministério da Educação, em 2019 computava-se a existência de 38 Institutos Federais, organizados em 661 unidades.

Por apresentar oferta educacional diversificada, o ensino de Ciências Sociais toma nos IFs formas variadas, destacando-se a presença da disciplina Sociologia nos cursos técnicos integrados de nível médio. Importa destacar que há diversos professores-pesquisadores que, atuando nessas instituições, vêm tomando a Sociologia Escolar como objeto de pesquisa. A partir de buscas no Google Acadêmico, Bodart e Tavares (2019) identificaram que 66% dos autores dos artigos sobre a Sociologia Escolar nos IFs possuíam vínculo profissional com essas instituições. Com relação aos artigos sobre esse mesmo tema publicados em periódicos classificados entre os estratos superiores (nas áreas de Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Ensino e Educação), o percentual de autores com vínculo institucional com os IFs era de 54,5% (BODART; TAVARES, 2019).

Quanto ao estado da arte sobre o ensino de Sociologia nos IFs, nos apropriamos dos dados trazidos por Bodart e Tavares (2019) ao observar as publicações de teses e dissertações, os artigos publicados em periódicos classificados nos estratos superiores (Qualis-Periódicos) e os artigos disponíveis no Google Acadêmico. Inclusive, tal pesquisa foi publicada no livro-coletânea *O ensino de Sociologia e os dez anos dos Institutos Federais (2008-2018)*, organizado por Neuhold e Pozzer (2019), ambos professores do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

Até o ano de 2019, apenas uma tese e uma dissertação foram defendidas sobre o ensino de Sociologia nos IFs. A dissertação intitulada *Contextos e possibilidades de formação continuada para professores de Sociologia no ensino médio: a experiência do IFPE campus Pesqueira* foi defendida em 2015 por Anicélia Ferreira da Silva. A autora tomou como objeto de estudo os alunos do curso de Aperfeiçoamento em Sociologia para o ensino médio ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco (Instituto Federal de Pernambuco), sendo um estudo empírico cuja coleta de dados deu-se por meio de aplicação de questionários. Já a tese de doutoramento defendida em 2013 por Rodrigo Belinaso Guimarães, intitulada *Sociologia no ensino médio: cenários biopolíticos e biopotência em sala de aula*, tem por tema a prática docente, sendo o objeto de análise as práticas pedagógicas dos professores, caracterizando-se também como um estudo empírico e experimental.

Os dados revelam uma situação do tema ensino de Sociologia nos IFs ainda periférica na pós-graduação brasileira.

Bodart e Tavares (2019) encontraram oito artigos sobre o ensino de Sociologia nos IFs publicados em periódicos de estratos superiores. Destes, sete foram publicados em periódicos qualificados como estrato superior nas áreas de Ensino e Educação. Apenas uma revista é qualificada como estrato superior em uma das grandes áreas das Ciências Sociais: a Antropologia. Esse dado revela que o tema ainda tem ocupado espaço nas principais revistas brasileiras das Ciências Sociais. Dos oito artigos, cinco são "estudos empíricos", duas "revisões de literatura" e um "relato de experiência", o que indica a manutenção das características metodológicas presentes no subcampo do ensino de Sociologia (BODART; CIGALES, 2017; BODART; TAVARES, 2020).

Na busca realizada por Bodart e Tavares (2019) por artigos sobre o ensino de Sociologia nos IFs foram encontrados sete artigos, excluindo-se aqueles publicados em periódicos de estratos superior, os quais foram analisados em separados. "A percepção da prática docente e/ou da Sociologia" aparece como tema central em três dos sete artigos. Eram temas centrais nos demais artigos: "prática docente", em dois artigos; "as condições de trabalho docente" e a "legislação/currículo", em um artigo cada.

Observando o estado da arte sobre a Sociologia Escolar nos IFs, Bodart e Tavares (2019, p. 111-112) inferiram que:

> Em síntese, podemos apontar que a 'percepção da prática docente' é o tema mais recorrente nos artigos, tenham sido eles publicados em periódico de estrato superior ou não. Notamos que a trajetória profissional dos sujeitos possui forte relação com o interesse em ter produzido artigo sobre ensino de Sociologia nos IFs, seja essa trajetória marcada pela passagem na licenciatura em Ciências Sociais, seja como funcionário nos IFs, ou como docente do Ensino Básico. Nota-se, também, uma maior participação de autores do sexo feminino e com pós-graduação *stricto sensu*.

No quadro a seguir, apresentamos os artigos encontrados na pesquisa de Bodart e Tavares (2019):

Quadro 1 – Publicações sobre o ensino de Sociologia nos Institutos Federais (2008-2018).

Ano	Formato de publicação	Título	Autor	Canal de publicação
2010	Artigo*	Para que serve Sociologia? Intinerários na Rede de Educação Profissional e Tecnológica	Amurabi Oliveira	Revista Tecnologia & Cultura (Cefet-RJ)
2013	Artigo*	Em que a Sociologia pode contribuir para a Educação Profissional e Tecnológica?	Amurabi Oliveira	Holos (IFRN)
2013	Artigo*	A efetividade do direito à educação nas políticas públicas do governo petista: uma análise dos IFs e a implementação do ensino de Sociologia	Cláudio A. C. Leite e Deise B. M. Leite	Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS)
2013	Artigo*	As representações dos estudantes do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo – *campus* Colatina acerca das disciplinas de Sociologia e Filosofia em cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	Renata V. Bernardino e Sandro L. Modesto	Revista Polyphonía (UFG)
2013	Tese	Sociologia no ensino médio: cenários biopolíticos e biopotência em sala de aula	Rodrigo B. Guimarães	UFRGS
2015	Artigo*	Estudo de caso sobre o olhar do estudante do Ensino Médio Técnico para a disciplina de Sociologia	Silvana C. P. Sanches	Revista B. de Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR)
2015	Artigo	Ensino de Sociologia e Lei 11.645/08: experiências de ensino, pesquisa e extensão no IFBA	Taíse de J. Chates	Revista em Debate
2015	Dissertação	Contextos e possibilidades de formação continuada para professores de Sociologia no ensino médio: a experiência do IFPE *campus* Pesqueira	Anicélia F. da Silva	Fundaj
2015	Artigo	A Sociologia no ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás pela noção de politecnia	Ricardo V. Golovaty	Revista Técnica e Tecnológica: Ciência, Tecnologia, Sociedade
2016	Artigo	A perspectiva docente sobre as Ciências Sociais no Ensino Médio Integrado	Mariana de F. Guerino e Marcela de O. Nunes	Revista em Debate
2016	Artigo*	Sociologia e ensino médio integrado à Educação Profissional: potencialidades formativas e problematizadoras	José de Lima, Ana Trajano, José Cleyton e Joicy C. Fernandes	Revista Ensino Interdisciplinar (UERN)
2016	Artigo	Ensino de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos: a aprendizagem pela experiência	Roberta R. Ponciano, Luciene C. S. de Oliveira Luz e Adriana C. O. dos Santos	Educação Básica Revista
2017	Artigo	Pibid e ensino de Sociologia: possibilidades de superação do racismo no espaço escolar.	Larissa J. S. Teles	Ciência é Minha Praia

Continua...

2017	Artigo*	Os lugares da Sociologia na Educação Profissional e Tecnológica	José G. S. A. de Lima, Ana Trajano, José Cleyton e Joicy S. G. da C. Fernandes	Revista B. de Educação Profissional e Tecnológica (IFRN)
2017	Artigo	Apontamentos sobre o ensino de Sociologia numa instituição federal de ensino técnico integrado: o caso do IFSul	Andréia Orsato e Márcia O. V. Ferreira	CABECS
2018	Artigo	A relação do estágio supervisionado obrigatório e Pibid na formação dos docentes de Sociologia no Instituto Federal do Paraná – Paranaguá	Maria M. F. M. Calado e Kelem G. Rosso	Ciência é Minha Praia
2018	Artigo*	Relações de gênero no ensino de Sociologia do IFSul	Andréia Orsato e Márcia O. V. Ferreira	Retratos da Escola (CNTE- Esforce)
2019	Livro	O ensino de Sociologia e os dez anos dos institutos federais (2008-2018)	Roberta Neuhold e Márcio Pozzer (Orgs.)	Editora Café com Sociologia

Fonte: Levantamento realizado pelo autor a partir de Bodart e Tavares (2019).

I

Como se observa, o volume de pesquisas publicadas sobre o ensino de Sociologia nos Institutos Federais é ainda reduzido, evidenciando a necessidade de uma ampla agenda de pesquisa, passando por questões ainda não exploradas ou que demandam maiores aprofundamentos. Tal agenda pode ser organizada nos seguintes eixos: a) práticas docentes; b) recursos, transposição didática e estratégias pedagógicas; c) currículo; d) institucionalização da Sociologia Escolar; e) formação e perfil de professores; f) condições de trabalho docente; g) estudos comparados; h) percepção docente e discente em torno do ensino de Sociologia; e i) Sociologia Escolar e projetos extensionistas. Nota-se que tais eixos dialogam diretamente com as pesquisas realizadas em torno do ensino de Sociologia em outras redes (estaduais e privadas de ensino médio), o que possibilitará, por um lado, a compressão da totalidade dos espaços onde o ensino de Sociologia está presente e, por outro, a realização de estudos comparados entre as redes federal, estadual e privada; o que seria um ganho considerável para o subcampo do ensino de Sociologia.

*CRISTIANO DAS NEVES BODART é doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP); professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia dessa mesma instituição; vice-presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) (2018-2020).

JOGOS DIDÁTICOS*, o ensino de Sociologia e os:*

*Radamés de Mesquista Rogério**

Denominamos "jogos didáticos" o uso de atividades lúdicas para os fins de aprendizagem ou aquisição do conhecimento. Os jogos, em geral, possuem as seguintes características: são atividades voluntárias; ocorrem dentro de limites de tempo e espaço; possuem regras consentidas, mas obrigatórias; são dotados de um fim em si mesmo; contém sentimentos de tensão e de alegria; partem da consciência de serem diferentes da vida cotidiana (HUIZINGA, 2000; ROGÉRIO et al., 2018). A diferença primordial do "jogo didático" em relação àquilo que acima denominamos de "jogos" é que o foco do primeiro não está na realização da atividade em si (ou seja, jogar não é o fim, é o meio), mas é apenas um suporte para a realização do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o jogo didático realiza um empréstimo da ação e da atividade lúdica como condutor para um conteúdo didático específico (KISHIMOTO,1996).

Seguindo ainda Huizinga, é importante destacar que, antropologicamente, o jogo é uma constante em todas as civilizações, refletindo seus costumes, valores. Nesse sentido, os jogos se constituem como facilitadores da comunicação entre os seres humanos, servindo-lhes de instrumento de vínculo.

Fortuna (2018, p. 52) assevera que

> [...] a brincadeira é uma liga. Ligando passado, presente e futuro e, da mesma forma, ligando o sujeito a si mesmo, aos outros e ao transcendente, ou, ainda, ligando o mundo real e o mundo imaginário [...] a brincadeira revela-se uma ponte.

Isso nos coloca outro aspecto que precisa ser ressaltado sobre jogos didáticos, em especial, sobre a atividade lúdica "jogo": a definição de jogo e sua relação com os conceitos de "brincadeira", "ludicidade", "recreação", "divertimento", "passatempo", dentre outros. Embora em nosso

idioma e em nosso país haja certa indistinção entre jogo, brincadeira e seus derivados acima citados, há uma tendência de reserva do "[...] uso da palavra jogo para situações mais estruturadas, não exclusivas da infância, com regras mais ou menos explícitas" (KISHIMOTO, 1996 *apud* FORTUNA, 2018, p. 49). Por sua vez, brincar, e aquilo que lhe dá suporte, o brinquedo, "[...] remete mais frequentemente à atividade livre, incerta, predominantemente realizada por crianças" (KISHIMOTO, 1996 *apud* FORTUNA, 2018, p. 49).

O levantamento, realizado em janeiro de 2020, apontou nove trabalhos sobre a temática e foi realizado nas seguintes plataformas: SciELO; Google Acadêmico; Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Academia.edu. Foram utilizados os seguintes descritores para fazer essa pesquisa: "jogos didáticos e Sociologia"; "jogos didáticos e ensino de Sociologia"; "jogos didáticos na aula de Sociologia"; "jogos didáticos no ensino médio"; "o uso de jogos didáticos" e "jogos didáticos e ensino".

Fazendo uma caracterização geral dos nove trabalhos, temos que estes relatam a execução de jogos produzidos pelos próprios autores dos artigos e/ou alunos envolvidos nas experiências relatadas (maioria deles), sendo elas desenvolvidas junto aos alunos do ensino médio.

Quadro 1 – Trabalhos sobre jogos didáticos e ensino de Sociologia.

Ano	Formato de publicação	Título	Autor
2013	Anais de evento	O uso dos jogos como estratégia de ensino de Sociologia na Escola Estadual de Ensino Médio e Profissionalizante Dr. Elpídio de Almeida	Josemário da Silva Sousa et al.
2014	Anais de evento	Relato de experiências: ensino de Sociologia através de jogos educativos	Mirian Gomes de Souza et al.
2014	Anais de evento	Relato de experiência da aplicação de atividades lúdicas como estratégias de ensino de Sociologia e Filosofia	Adelita Alves Souza
2015	Anais de evento	"Jogo do poder": uma metodologia lúdica para aplicação do conteúdo de Sociologia	Michelle de Moraes Ferraz
2016	Monografia	Vamos brincar de aprender? Jogos como estratégia para a transposição didática no ensino de Sociologia	Gabriela da Silva Moura
2017	Monografia	Vamos jogar! A experiência do jogo didático nas aulas de Sociologia	Vandrisia Neves Balthezan

Continua...

2018	Artigo	Jogos didáticos no ensino de Sociologia no ensino médio: relato de uma experiência	Radamés de Mesquita Rogério et al.
2018	Anais de evento	Educação para a diversidade: jogos lúdicos como ferramenta de aprendizagem	Izabela Cristine de Alcântara Sathler et al.
2019	Relato de experiência	Aprendendo a jogar: uma experiência nas aulas de Sociologia do ensino médio	José Luciano Martins da Silva

Fonte: Levantamento bibliográfico realizado pelo autor.

Conforme demonstra o quadro 1, há somente um artigo, duas monografias e um relato de experiência. Os demais trabalhos são textos diminutos publicados em anais de evento. Assim, a pesquisa não detectou que a temática tenha sido objeto de monografia de conclusão de especialização, de dissertação de mestrado ou de tese de doutorado. Somando-se isso há um número reduzidíssimo de artigos, pode-se afirmar que a reflexão de caráter mais teórico sobre a temática é escassa e está por se construir.

No âmbito da atual divisão de áreas do ensino médio, a área das Ciências da Natureza e suas tecnologias destaca-se como aquela em que há o maior número de artigos que discutem a temática do uso dos jogos didáticos. Na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o destaque fica por conta da disciplina de História, que contempla um bom número de pesquisas e relatos de experiência sobre jogos didáticos.

Assim, apontamos que a produção científica sobre jogos didáticos no ensino de Sociologia tem se expandido e se qualificado de maneira bastante lenta, carecendo de maiores avanços para se consolidar como subcampo no espectro da temática ensino de Sociologia, bem como para contribuir com o avanço do próprio uso da ferramenta jogos didáticos.

As carências são múltiplas no tocante à pesquisa sobre o tema, mesmo com relação àquilo em que há uma maior atenção da parte dos pesquisadores, que são os "relatos de experiência" e a análise do potencial uso de determinados jogos. Nesses casos, alguns trabalhos ainda carecem de maior aprofundamento teórico e epistemológico, bem como diálogo com autores, teses e teorias que embasem o estudo da ferramenta jogos didáticos (e o seu uso) como componentes, por exemplo, das Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa (ROGÉRIO et al., 2018), dentre outros, localizando os jogos didáticos em contextos mais amplos, o que

tende a contribuir para um ganho de relevância como ferramenta no processo de ensino-aprendizado da Sociologia. Essa ausência tem direta ligação com o fato de que, em sua maioria, os trabalhos são textos de anais de pequenos eventos, espaços reduzidos, tanto do ponto de vista quantitativo quanto do ponto de vista qualitativo, a maiores análises teórico-conceituais.

Há carência também de estudos com relação ao estado da arte da pesquisa sobre o uso da ferramenta, como também sobre a rede de pesquisadores e das condições de produção científica sobre o tema. Essa produção científica escassa sobre jogos didáticos no ensino de Sociologia reflete o pouco uso da ferramenta em sala de aula. Embora a pesquisa apresentada por Silva (2019) seja quantitativamente limitada na medida em que se restringe a uma escola de uma cidade do interior de Alagoas, ela não deixa de dar um demonstrativo. O autor examinou 35 diários de classe da disciplina de Sociologia, no período de 2004 a 2018, e não encontrou nenhum registro ou menção ao jogo didático como proposta metodológica.

Há grande concordância dentre os trabalhos encontrados e aqui analisados com relação ao fato de que: a) os jogos são facilitadores da aprendizagem devido ao uso da ludicidade como catalisador do processo de ensino em um contexto em que a transposição didática é extremamente importante, pois na disciplina de Sociologia a passagem do conhecimento acadêmico para o escolar ainda está em pleno desenvolvimento. Conforme explicam Bodart e Sampaio-Silva (2016), as condições docentes do professor de Sociologia e, consequentemente, do ensino da disciplina são prejudicadas devido à formação dos professores (a maioria não formada em Ciências Sociais), excesso de trabalho, escassez de recursos didáticos, falta de reconhecimento e desvalorização da disciplina por parte dos alunos e dos colegas de trabalho, fatores ligados também à recente reintrodução da disciplina no currículo escolar; b) a ferramenta é pouco explorada tendo em vista pelos menos dois fatores que devem ser considerados: o primeiro coaduna com aquilo já apontado a partir de Bodart e Sampaio-Silva (2016), ou seja, a reintrodução recente da Sociologia no currículo, aliado a anteriores saídas e retornos, que contribui decisivamente para a dificuldade de se formar uma comunidade docente, bem como a

produção e o desenvolvimento de recursos didáticos específicos da disciplina. Mas há ainda outro importante aspecto a ser considerado, a saber, o fato de que existe, historicamente, no mundo inteiro, mas no Brasil em especial, uma oposição entre jogo e "atividade séria", conferindo ao primeiro uma "densidade pejorativa", dando-se vazão ao uso corrente de expressões como "só de brincadeira" e "jogo de interesses", que ajudam a ilustrar essa desvalorização das atividades lúdicas.

Nossa exposição do estado da arte das pesquisas sobre jogos didáticos no ensino de Sociologia apontou para o fato de que há um baixo número de pesquisas e experiências didáticas envolvendo a referida ferramenta didática, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, as pesquisas e relatos de experiência analisados são exitosos em demonstrar que os jogos didáticos se constituem como interessante estratégia pedagógica para catalisar a transposição didática e gerar aprendizagem. Assim, embora tenhamos apontado algumas hipóteses, é preciso que haja um importante aprofundamento da parte dos pesquisadores a respeito do porquê de a ferramenta ser mais utilizada em outras áreas e/ou disciplinas do que na Sociologia, assim também sobre como o uso nessas áreas/disciplinas pode ser apropriado nessa disciplina.

*RADAMÉS DE MESQUITA ROGÉRIO é doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC); professor e coordenador do curso de Licenciatura em Sociologia e professor do Mestrado Profissional em História da Universidade Estadual do Piauí (UESPI); editor da Revista Café com Sociologia.

***

JUVENTUDE*, o ensino de Sociologia e:*

*Irapuan Peixoto Lima Filho**

Juventude é uma categoria cuja importância cresce nos estudos sociológicos e possui vinculação com os temas da educação e do ensino de Sociologia. Afinal, tendo em vista os estudantes do ensino médio, o jovem se torna não somente o público-alvo, como também objeto

de estudo privilegiado: é na escola que está parte significativa da juventude, durante 200 dias letivos, a cada ano. Isso quer dizer que o jovem que estuda desenvolve parte importante de sua sociabilidade dentro dos muros da escola. Essa característica aproxima a Sociologia desse ator social e seu ensino levanta a necessidade de desenvolver metodologias didáticas e práticas pedagógicas que dialoguem com o universo juvenil.

O primeiro passo importante nesse objetivo é entender o que é juventude. Ao contrário do que parece, não é um conceito simples. É comum pensar numa classificação etária, com a Organização Mundial de Saúde (OMS) e as políticas públicas brasileiras definindo *juventude* como a faixa etária de 15 a 29 anos de idade. Isso pode ser verificado no Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013). Contudo, no âmbito da compreensão sociológica, é muito mais do que isso.

A juventude apareceu como um tema importante a partir de meados do século XX, tanto na Antropologia, em Margaret Mead (1901-1978), quanto na Sociologia, nos estudos de gerações de Karl Mannheim (1893-1947), e rapidamente se percebeu que envolvia um tipo de sujeito específico nas mudanças sociais, culturais e políticas advindas especialmente da década de 1960, como aparece em estudos de Theodore Roszak (1933-2011), Edgar Morin (1921-), Eric John Ernest Hobsbawm (1917-2012), Pierre Bourdieu (1930-2002), Norbert Elias (1897-1990), dentre outros. Mais recentemente, se desenvolveu um campo de pesquisas sobre o tema, a Sociologia da Juventude, o que nos permite pensar tal conceito para além das fronteiras etárias e na qual destacamos autores como Helena Abramo, Elisa Guaraná de Castro, Glória Diógenes, Regina Novaes, Hermano Vianna, e muitos outros.

Esses estudos permitem conceituar que, quando falamos de juventude, estamos agrupando noções distintas, que viram eixos analíticos do conceito. A juventude é hoje compreendida tanto por aspectos de natureza *biológica* (que envolvem a maturação física do corpo) quanto de caráter *social* (as simbologias construídas a partir desse processo). Neste último campo, juventude aparece como uma demarcação simbólica (a ideia de "ser jovem"), que pode ter a estrutura de uma *cronologia* (passagem temporal, fase) e é entendida em sentido coletivo (a juventude) e individual (como cada um se percebe, tal qual nas expressões "no tempo da minha juventude..." ou "quando eu era jovem..."). Por outro lado, para além de

meramente faixa etária ou fase/etapa, pode ser algo mais perene: os signos de identificação juvenil, a caracterização como *estética e estilo de vida*. Desse modo, se transforma em algo que pode ser acessado, quer dizer, “qualquer um” pode se autodeclarar jovem a partir da exibição de certos aspectos estéticos e de comportamento.

É por isso que o estudante de uma escola pública de ensino médio é, sem dúvidas, um jovem, mas não é raro que um professor universitário de 35 anos ou um publicitário de 55 também se afirmem como jovens. Estes podem acessar signos estéticos da aferição de juventude tanto por meio do consumo (roupa, corte de cabelo, moda jovem) quanto por intervenções estéticas ou cirúrgicas. Tal característica enfatiza a juventude como algo extremamente diverso, o que faz vários autores preferirem usar o termo sempre no plural, “juventudes”.

Tal concepção também ajuda a diminuir estereótipos construídos sobre o “ser jovem”. Ideias repetidas de que a juventude é transgressora “por natureza”, tende à resistência ou é afeita a promover mudanças; contudo, podem ser desconstruídas quando se considera a complexidade do conceito como apresentado.

Os estudantes do ensino médio estão inseridos nesse processo não somente por sua idade, mas especialmente por reivindicarem elementos fortes da simbologia estética e do estilo de vida representados nas culturas juvenis: processos de autoidentidade impulsionados por sociabilidades ancoradas em práticas que envolvem o consumo de bens culturais.

A juventude, portanto, é um grande campo de pesquisa dentro da escola e aquele que pretende pesquisar sobre o tema já tem algumas obras de referência. Como recomendações de pesquisas, iniciamos com a obra de Juarez Dayrell (2003), que insiste na percepção do jovem como um sujeito cuja subjetividade deve ser investigada e explorada para o benefício da prática pedagógica; e Dayrell e Carrano (2014), que aprofundam o perfil do jovem do ensino médio, num texto direcionado aos professores, e abordando questões como a pluralidade da juventude – chamada também de “juventude(s)” –, as culturas juvenis e os graves problemas sociais que envolvem esse público e impactam diretamente a vivência escolar, como a violência.

De forma similar, Lima Filho (2014) destaca a importância da investigação sobre o jovem, sua sociabilidade e as culturas juvenis no ensino

médio, insistindo que o ensino de Sociologia precisa partir dessa compreensão para poder se relacionar de modo mais efetivo com seu público e poder e, a partir disso, construir um currículo que ressoe a experiência de vida do jovem e o mundo que o cerca. Para o autor, a Sociologia se torna muito mais interessante para o estudante quando é capaz de dialogar com a realidade imediata dele, favorecendo a compreensão de conteúdos e conceitos.

Experiências de como fazer isso se destacam no campo do ensino de Sociologia. Para citar apenas algumas: Alexandre Fraga e Giselle Lage (2012) demonstram que a forma de combater a sensação dos estudantes de que a Sociologia carece de sentido prático é por meio da implementação de atividades de pesquisa na escola, desenvolvendo temas caros aos jovens, como *bullying* e tribos urbanas por meio de metodologias ousadas à escola média, tal qual a etnografia; Fátima Ivone Ferreira (2015) apresenta o impacto da discussão da cibercultura como forma de introduzir a Sociologia ainda no 9º ano do ensino fundamental, dando partida na reflexão sobre a sociedade com jovens de 14 e 15 anos por uma temática bastante familiar às suas realidades; Simone Meucci e Carlos Favoretto (2016) proporcionam o debate da alteridade por meio de atividade que faz os estudantes pensarem sobre as comunidades em que vivem e as representações identitárias que daí decorrem.

É importante destacar, ainda, que uma boa fonte de estudos sobre juventude e culturas juvenis relacionadas ao ensino de Sociologia pode ser encontrada nos livros produzidos a partir do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), onde há um Grupo de Trabalho sobre o tema, conforme pode ser visto em Freitas e Lima Filho (2019).

Por fim, gostaríamos de sugerir uma agenda de pesquisa a partir da temática da juventude e sua relação com a escola, o ambiente educativo e o ensino de Sociologia. Compreender a juventude enquanto categoria social (tal qual desenvolvido pelos autores citados) auxilia o professor não apenas em relação ao conhecimento em si de seu público-alvo, de seus discentes, mas fundamentalmente ajudará na forma como se prepara aulas, materiais didáticos e estratégias pedagógicas que visem entender esses atores sociais e amparar seu aprendizado e desenvolvimento. A realização de pesquisas sobre juventude nas licenciaturas vem demonstrando como

a sociedade em geral (e o professor em específico) desconhecem as particularidades do "ser jovem" e a posse desse conhecimento pode trazer grandes transformações para a relação docente-discente e melhorar o ambiente escolar.

Vale também propor uma reflexão ao professor ou estudioso da temática sobre como a lei e os currículos (pensando diretrizes e orientações curriculares, além do próprio texto da Base Nacional Comum Curricular) tratam a juventude. Como o jovem aparece nesses textos? Qual a concepção de juventude que promovem?

Além disso, como juventude é um tema amplo e complexo, o estudo pode abranger uma série de outros fenômenos dentro da escola, como: sociabilidade juvenil; consumo cultural; capital cultural herdado e adquirido; vivência de estilos de vida e formação de agrupamentos; processos políticos (incluindo grêmios estudantis); a percepção dos próprios estudantes sobre a juventude; profissionalização e mercado de trabalho; perspectivas de futuro; relação docente-discente; conflitos, disputas e violência na escola; gênero; questões raciais e identitárias; realidade urbana e rural; religiosidade; dentre muitos outros.

*IRAPUAN PEIXOTO LIMA FILHO é doutor em Sociologia; professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará (UFC); coordenador local do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio/UFC); pesquisador do Laboratório de Estudos em Política, Educação e Cidade (LEPEC).

***

***LABORATÓRIOS DE ENSINO**, o ensino de Sociologia e os:*

*Luiza Helena Pereira**

Denominamos "Laboratórios de Ensino" (LE) os espaços físicos ou virtuais criados com o objetivo de ensino, pesquisa e extensão, voltados para a experimentação e desenvolvimento de conteúdos, práticas, avaliações, materiais didáticos e outros elementos presentes no processo de ensino e aprendizagem de disciplinas ou áreas curriculares que compõem o sistema de ensino. Geralmente, os LE são criados e gestionados por Instituições de Ensino Superior (IES), podendo ter parcerias com escolas e secretarias estaduais ou municipais de educação.

A criação de Laboratórios de Ensino de Sociologia é um fenômeno relativamente recente no ensino dessa disciplina, sendo que seu surgimento e expansão deram-se após a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cujo texto previa que ao final do ensino médio os estudantes tivessem adquirido conhecimentos de Sociologia e de Filosofia para o exercício da cidadania. Após essa determinação, os sociólogos, bacharéis e licenciados se mobilizaram para tornar obrigatória a disciplina de Sociologia na escola secundária. O que de fato ocorreria em 2008, por meio da Lei nº 11.684, quando as universidades federais passaram a criar disciplinas no curso de licenciatura, sobre como ensinar Sociologia no ensino médio e a oferecer cursos de qualificação para professores de Sociologia nesse nível de ensino, a exemplo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que, em 1997, criou uma disciplina na graduação e cursos de extensão universitária em 2001 e 2003.

Outras universidades também criaram Laboratórios de Ensino de Sociologia. Os quatro primeiros surgiram entre os anos de 2000 e 2006, sendo o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina (Lenpes/UEL) – o primeiro nome do

Lenpes foi Laboratório de Ensino de Sociologia (LES), passando para a denominação atual em 2007 –, o Laboratório de Ensino de Sociologia da Universidade Federal de Uberlândia (Lesoc/UFU), em 2003, o Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia da Universidade Federal de Santa Catarina (Lefis/UFSC), e o Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais (Laviecs/UFRGS), em 2006. Mas foi principalmente após 2008 que os laboratórios foram criados em maior número, tendo hoje ao menos 21, como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Laboratórios de Ensino de Sociologia (dez.2019).

Laboratórios de Ensino de Sociologia			
Nome	**Sigla**	**Universidade**	***Site* ou *Facebook***
1. Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia	Lenpes	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	http://www.uel.br/projetos/lenpes/
2. Laboratório de Ensino de Sociologia	Lesoc	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	http://www.lesoc.incis.ufu.br/
3. Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia	Lefis	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	https://lefis.ufsc.br
4. Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais	Laviecs	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	https://www.ufrgs.br/laviecs2/
5. Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes	Labes	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	http://www.labes.fe.ufrj.br/
6. Laboratório de Ensino de Sociologia	LES	Universidade de São Paulo (USP)	http://ensinoSociologia.fflch.usp.br/
7. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Sociologia	Lepes	Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *campus* Parnaíba	Endereço não encontrado
8. Laboratório de Ensino de Ciências Sociais	LabCS	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *campus* Cachoeira	Endereço não encontrado
9. Laboratório de Ensino em Ciências Sociais	Lecso	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Endereço não encontrado
10. Laboratório de Pesquisa e Ensino de Ciências Sociais	Lapecs	Universidade Federal Fluminense (UFF)	https://www.facebook.com/LapecsUff-Laboratório-de-Pesquisa-e-Ensino-de-Ciências-Sociais-100060687999702/
11. Laboratório de Ensino de Ciências	LEC	Universidade Federal do Maranhão (UFM)	11. Laboratório de Ensino de Ciências

Continua...

12 . Laboratório de ensino de Sociologia	Labes	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	http://www.ufjf.br/labes-grupees/grupees/historia/
13. Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez	Lélia	Universidade de Brasília (UNB)	http://laboratorioleliaunb.blogspot.com
14. Laboratório de Ensino e Metodologia de Ciências Sociais		Universidade Federal de Alfenas	Endereço não encontrado
15. Laboratório de Sociologia	SocioLab	Fundaj	https://sociolabfundaj.wixsite.com/meusite
16. Laboratórios de Pesquisa e Prática de Ensino em Ciências Sociais	LAPPCS	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Endereço não encontrado
17. Laboratório de licenciaturas (L3)		Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	https://www.ifch.unicamp.br/l3/sobre
18. Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Sociais	LEPCS	CAp/Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	Facebook: @lepcs.uerj
19. Laboratório de Humanidades	LabHum	Colégio Pedro II, campus Niterói	Endereço não encontrado
20. Laboratório de Ensino de Sociologia de Naviraí	Leson	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Naviraí	Endereço não encontrado
21. Laboratório de Pesquisa e Extensão em Ensino de Sociologia	Lapes	Colégio Pedro II, campus Realengo	Endereço não encontrado

Fonte: Levantamento realizado pela autora a partir de *Sites*, *Facebook*, *blog* dos laboratórios de Sociologia e artigos publicados.

L

A forma mais comum de divulgação dos laboratórios de Sociologia é através de *sites* criados especificamente para hospedá-los, o que ocorre em nove deles. Três utilizam redes sociais como *blog* e *Facebook* e seis não dispunham de meios de divulgação na *internet* quando os dados foram coletados, em novembro de 2019. Os *sites* são usados como forma institucionalizada de divulgação, visando não só ao público interno ao laboratório, mas também à divulgação externa. Os *sites* apresentam uma estrutura de divulgação que, geralmente, informa o trabalho do laboratório, o seu histórico, a equipe de trabalho, assim como divulgam cursos, pesquisas e bibliografias. Alguns apresentam material didático e *links* para outras instituições. Já os *blogs* e as contas no *Facebook* parecem ser voltados ao público interno, funcionando mais como um canal de divulgação de informações mais dinâmicas que interessam a um público que costuma acompanhar as atividades do laboratório.

Em sua maioria, os laboratórios são voltados para o ensino das Ciências Sociais, embora um deles seja articulado com a Filosofia (Lefis/UFSC) e dois outros se apresentem como multidisciplinar ou interdisciplinar, envolvendo o ensino das Ciências Humanas. No caso do Laboratório da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), envolvendo as Ciências Sociais, a Filosofia e a História. Já no caso do Colégio Pedro II, *campus* Niterói, com o LabHum integrando as disciplinas de Sociologia, História, Geografia, Filosofia e Língua Portuguesa.

Esses laboratórios visam ao desenvolvimento do ensino das Ciências Sociais na educação básica e à pesquisa sobre o contexto e a realidade do ensino da Sociologia nas várias realidades, como escolas, municípios, estados e mesmo no Brasil. Além disso, os laboratórios visam promover a discussão, aprofundar e desenvolver práticas metodológicas e pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da mediação didática das Ciências Sociais voltadas para a educação básica.

A formação das equipes participantes dos laboratórios não é homogênea, mas geralmente há um ou mais coordenadores da área de Sociologia ou afim. Participam também professores de outras disciplinas da mesma universidade ou de outras universidades, bem como professores de outras instituições, como Institutos Federais, e também de escolas públicas, como ocorre no caso do Lefis/UFSC.

Constatamos que já existe uma produção científica, embora escassa, sobre os Laboratórios de Ensino de Sociologia no Brasil. Analisando o estado da arte dessa produção, verificou-se que os artigos tratam, na maior parte, sobre a descrição e/ou a avaliação das atividades de laboratórios específicos, bem como as experiências metodológicas, o desafio da formação de professores ou a apresentação de algum projeto em particular (ARAUJO, 2018; AZEVEDO et al., 2012; DIAS, 2018; FERREIRA; HEY; MORAES, 2018; LIMA; ARAUJO, 2017; MONTEIRO; DINIZ; SANTOS, 2013; ROGÉRIO, 2018).

Considerando a produção existente sobre os Laboratórios de Ensino de Sociologia e a expansão destes nos últimos anos constatou-se que esse é um tema em aberto a ser pesquisado. Citamos algumas possibilidades: a) identificar as metodologias de ensino de Sociologia propostas pelos laboratórios para o ensino médio; b) mapear as publicações científicas,

os cursos ofertados, os profissionais e estudantes envolvidos nos projetos; c) explorar qual a relação efetivamente desenvolvida com os professores e/ou alunos do ensino médio; d) observar de que forma esses laboratórios estão presentes em congressos e encontros sobre o ensino de Sociologia; e) realizar comparações entre os trabalhos realizados pelos laboratórios. Tais esforços poderiam evidenciar uma visão geral sobre os laboratórios de Sociologia no Brasil e sua efetiva contribuição para o ensino dessa disciplina na educação básica: no ensino médio ou fundamental.

*LUIZA HELENA PEREIRA é doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professora aposentada dessa mesma instituição; fundadora do Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais – LAVIECS/UFRGS.

***

***LIVROS COLETÂNEAS**, o ensino de Sociologia e os:*

*Lígia Wilhelms Eras**

Como podemos abrir a página de verbetes referentes aos livros-coletâneas e ao ensino de Sociologia? A própria indicação de sua grafia é sugestiva, uma palavra composta e plural, determinando o formato e o sentido de sua produção. É a combinação do artefato "livro", como veículo e objeto de comunicação, espaço de divulgação, circulação e recepção de ideias de cunho material, físico (impresso) ou virtual (*on-line*), cultural e histórico. E, somado a isso, a expressão "coletânea", como um conjunto de capítulos e diversidade de autorias que configuram, de modo expressivo, o sentido de *coletividade* na sua composição no formato de obra/livro enquanto agência pública de debate.

Os livros-coletâneas são uma tipologia específica de *produção científico-bibliográfica*, que reúnem temáticas e discussões originárias de diversas situações didáticas e acadêmicas em compilações: a) de comunicação de pesquisas de eventos científicos; b) de resultados de dissertações e teses; c) de relatos de experiências em sala de aulas e/ou laboratórios de pesquisa; d) de resultados de programas e políticas educacionais; e) de produções temáticas (ERAS, 2014).

É importante esclarecer que os livros-coletâneas se diferenciam dos livros didáticos (ver verbete sobre Livro Didático). Os livros-coletâneas não têm um formato, tiragem e destinação específicas para o ambiente escolar, contudo podem ter um repertório comum de discussões e podem ser utilizados como material formativo e de análise de investigação científica.

Os livros-coletâneas sobre o ensino de Sociologia na educação básica são um espaço de sistematização, atualização, problematização da *performance* dos cientistas sociais em uma comunidade que tem em sua própria prática e exercício profissional o compromisso de colocar em análise e reflexão crítica sua própria *expertise*, seu universo de atuação, suas *epistemes*, seus dilemas, os condicionamentos sociais e institucionais de sua produção, com questionamentos quanto à atuação e às estratégias no formato de metanarrativas coletivas.

O formato de publicação em livros-coletâneas não representa uma novidade em si. É uma prática comum em diversas áreas de conhecimento, contudo, é original quando apresenta um significativo potencial de investigação, na sistematização do debate que tem se desenvolvido no subcampo do ensino de Sociologia na educação básica. Ou seja, o livro-coletânea abre um leque de razões para ser eleito como objeto de pesquisa, num conjunto de textos articulados em capítulos que reúnem diferentes temas, autores, instituições e estados da arte, condensando o debate e diversificadas tipologias do conhecimento recentes sobre seu ensino e seu subcampo de reflexão.

Os livros-coletâneas no Brasil são um desdobramento direto de outros contextos históricos, sociais e políticos de formação e redefinições pelos quais passou o subcampo do ensino de Sociologia na educação básica, receptores dos efeitos da reintrodução da disciplina de Sociologia no ensino médio a partir da Lei nº 11.684/2008; do aumento de cursos de licenciatura em Ciências Sociais pós-anos 2000; da presença do ensino de Sociologia como tema de pesquisa nas pós-graduações; do aumento das produções didáticas (livros didáticos); do aumento de espaços institucionalizados de produção (laboratórios, programas de fomento, Instituições de Ensino Superior, editoras); e, de modo especial, os livros-coletâneas passaram a ser um espaço ímpar para se pensar continuidades e rupturas, particularidades do *métier* sociológico na educação básica e um *locus* de

retroalimentação do debate, ao compor estratégias para se driblar a própria intermitência curricular.

Podemos elencar ainda outras características dos livros-coletâneas: é espaço de democratização do conhecimento recente provenientes de eventos, grupos de trabalho, pesquisas, experiências teórico-didáticas; local de interlocução entre o campo acadêmico e escolar das Ciências Sociais; pode ser material-subsídio para o trabalho dos professores de Sociologia na educação básica; espaço de problematização das novas configurações do campo, agendas de pesquisa e redefinições de fronteiras epistemológicas; é patrimônio imaterial de memória, registros, trajetos de constituição do conhecimento sociológico escolar; difunde o conhecimento da Sociologia Escolar.

Mapeamos 26 obras publicadas até o ano de 2013. O salto quantitativo de produções permaneceu até 2020. Localizamos 65 obras em circulação, considerando o período de 2004 a 2020, conforme é possível ser visualizado no Quadro 1. O que pode explicar esse progressivo aumento é a atuação de novas agências e atores na circulação das ideias, com destaque para os inúmeros volumes organizados pelo Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais (Laviecs) e pelas editoras Cirkula e Editora Café com Sociologia, que compuseram em seus projetos coletivos a editoração de novas obras.

Quadro 1 – Mapeamento da produção dos livros-coletâneas sobre ensino de Sociologia na educação básica (2004-2020).

Ano	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**
nº	1	0	1	1	0	3	5	3	7	10
Ano	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**Total: 65**		
nº	3	9	7	1	5	9	1			

Fonte: Levantamento realizado pelo autora (2020).

Quanto à *configuração da escrita dos textos*, notamos uma identidade e linguagem sociológica, um plano normativo-jurídico de abordagem, uma apropriação de linguagem pedagógica e, especialmente, uma construção

rodeada pelo estilo de metalinguagem ou linguagem autorreferenciada quando os cientistas sociais falam de si mesmos e de suas atuações.

Entre as *agendas temáticas* presentes nas obras, destacamos: a) o aumento de capítulos sobre a história do ensino de Sociologia/Ciências Sociais na educação básica; b) uma carência de estudos ligados aos fundamentos teórico-epistemológicos, documentos oficiais e legislação educacional; c) uma paulatina ampliação de estudos sobre o currículo e conteúdos estruturantes; d) as metodologias, didáticas, experiências de ensino e estudos sobre as licenciaturas em Ciências Sociais permanecem como "carro-chefe" no quantitativo das produções; e) a ampliação de textos sobre os livros didáticos e o esforço de materialização de capítulos sobre o estado da arte do ensino de Sociologia (dossiês, eventos, pesquisas); f) a Sociologia da Juventude e as Políticas Públicas de Fomento constam com frequência nas obras; g) as coletâneas temáticas crescem, contudo, são ainda insipientes quanto a um aprofundamento analítico e didático na relação entre ensino e Sociologia (temas identificados, contudo, com pouca frequência: trabalho; violência; religião; desigualdades sociais; gênero; questões étnico-raciais; tecnologias; meio ambiente; direitos sociais e humanos; movimentos sociais, inclusão); h) uma novidade que são as obras-sínteses dos Grupos de Trabalho (GTs) e debates desenvolvidos durante o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), das edições 2013, 2015 e 2017 (ERAS; OLIVEIRA, 2015).

No processo de construção desse conhecimento recente, identificamos quatro perfis de *tipologias de conhecimento* nesses estudos: *relacional*, *artesanal*, *local* e *complexo*. As obras-coletâneas são *relacionais* aos moldes bourdieusianos, uma vez que são produzidas a partir de uma *práxis de ensino* que permite inferências aos seus discursos e destinatários sempre inter-relacionados. *Artesanais*, porque derivam de uma complexidade de debates, produzidos por vários pontos de encontros, cognições e experiências, numa proposta millsiana da imaginação sociológica, que parte da apropriação da trajetória docente, invenções didáticas cotidianas, as quais podem aprimorar um programa de ensino e de pesquisa (história de vida, cotidiano, ambiência da sala de aula). São *locais*, pois a origem das produções são em torno dos saberes escolares cujo reconhecimento acadêmico é ainda periférico, contudo, menos importante, uma vez que nessa periferia

se produz um saber que é localizado, lugar de possibilidades de intervenção sobre a realidade. Nesses espaços "subalternos" pode ocorrer a "epistemologia do sul" e uma *ecologia dos saberes* em uma discussão boaventuriana. *Complexas*, dada a amplitude e as dimensões do alcance, agências e atores que configuram as situações, os estudos e a atuação docente presentes nas relações entre a Sociologia e o ensino na educação básica, em conformidade com a perspectiva moriniana. As abordagens teóricas e epistemológicas presentes nas obras são assim identificadas: a) as teorias sociológicas-pedagógicas; b) as teorias sociológicas; c) discussões sobre a intervenção sociológica (Sociologia pública); e d) orientações metodológicas e epistêmicas (ERAS, 2016).

Ainda permanecem lacunas significativas nessas produções quanto ao limite de exemplares, com o baixo volume de livros editados, poucos deles produzidos numa versão digital, estudos sobre a recepção e o alcance das obras-coletâneas nas escolas e nos espaços acadêmicos das Ciências Sociais (ERAS, 2015). Há um grande leque de possibilidades para a continuidade das pesquisas tendo como objeto prioritário os livros-coletâneas, como traduzem a configuração do atual debate do subcampo sobre o ensino de Sociologia na educação básica: a) análises comparadas entre obras (intertextualidades); b) análise de trajetórias e *intelligentsia* entre obras, autores e instituições; c) análise em profundidade da configuração dos livros e seus respectivos repertórios temáticos; d) mapeamento das perspectivas e análises teórico-metodológicas; e) livros-coletâneas e a geopolítica dos saberes escolares nas Ciências Sociais; f) recepção, alcance e repercussão das obras; g) obras e o *métier* do cientista social-docente; h) políticas públicas e educacionais; i) semiótica, imagens e as capas dos livros-coletâneas; j) escrita sociológica e os livros-coletâneas: redes, associações, edições e projetos editoriais e as políticas de avaliação e publicação.

As análises dos livros-coletâneas ainda são sagazes de possibilidades em uma Sociologia dos livros e de sua *intelligentsia* (produto, projeto, processo, produtores, recepção, edição, público). E, na continuidade da indagação, como este verbete será pautado ou não pautado nas Ciências Sociais? Além disso, o cuidado para que nesses novos percursos de investigação se abra a possibilidade de uma revisão constante desses estudos e não congele o debate, a fim de retroalimentá-lo e dinamizá-lo ainda mais,

a partir da compreensão e entendimento do papel dessas obras no subcampo do ensino de Sociologia/Ciências Sociais na educação básica.

*__LÍGIA WILHELMS ERAS__ é doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC); líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Metodologias e Práticas Pedagógicas.

***

LIVRO DIDÁTICO*, o ensino de Sociologia e o:*

*Julia Polessa Maçaira**

"Livro didático" é a expressão usada, no Brasil, para designar determinados materiais escritos usados em situação escolar, pelos alunos, dentro ou fora da sala de aula e/ou para preparação das aulas. A autoria costuma ser coletiva e sua composição inclui uma detalhada especialização do trabalho editorial, com o envolvimento de pessoas nas áreas pedagógicas, de diagramação e de seleção de imagens. Os livros didáticos definem-se como publicações não periódicas, de circulação pública que guardam ideias e registram a maneira de pensar de seus autores e dos contextos sócio-históricos nos quais foram elaborados. O livro didático configura-se como instrumento do processo de ensino e aprendizagem formais, sendo formulado visando a compreensão de um determinado objeto do conhecimento humano consolidado como disciplina escolar.

Os livros didáticos usados no Brasil são caracterizados por um tamanho "grande" (20 x 27 cm), qualidade do papel diferenciada, impressão colorida e pela utilização de muitos elementos visuais. No Brasil, desde 2010, o formato das obras de Sociologia é especificado no edital do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), que avalia, seleciona e distribui tais materiais para os estudantes das escolas públicas.

As mudanças sofridas pelos livros didáticos ao longo do tempo são objeto de estudo no campo da História da Educação. Vale assinalar que tais livros são ferramentas da recontextualização pedagógica do saber acadêmico na configuração de uma disciplina escolar, sendo essa recontextualização entendida como o processo pelo qual os manuais se apropriam,

selecionam e reorientam os saberes acadêmicos na criação de um discurso pedagógico específico (BERNSTEIN, 1971). Nesse sentido, os manuais são portadores de um princípio de enquadramento da linguagem científica que precisa obedecer a diversas lógicas, múltiplas e complexas, que coexistem e se cruzam na confecção de um manual.

O livro didático, portanto, tem um potencial singular como criador de discursos pedagógicos, revelando uma ou mais concepções possíveis das Ciências Sociais como disciplina escolar em determinado tempo e lugar. Esse tipo de material revela concepções eleitas por autores e editores, compartilhadas e informadas pelos demais profissionais envolvidos com o ensino da disciplina. Esse material também funciona como documento histórico, registrando as seleções didáticas difundidas no momento da publicação.

Os livros didáticos revelam formas de avaliar e aplicar o currículo – tomado enquanto programa oficial ou como prática em sala de aula; são obras polêmicas, pois podem carregar ideologias – e frequentemente são "acusados" disso; são passíveis de avaliações externas (dos governos, dos professores e da comunidade que cerca a escola); e têm um público compulsório e crescente, alcançando uma circulação que os demais livros não chegam nem perto de alcançar; e, por todos esses motivos, são também cercados de interesses econômicos relativos à sua comercialização.

Importante destacar a expressiva presença do Estado brasileiro em iniciativas e políticas de produção de material didático escolar, sua distribuição e avaliação. Desde a década de 1930, até a fase atual do PNLD, diversos estudos sobre o livro no Brasil analisaram a atuação do Estado na implementação de medidas de regulamentação e controle dos conteúdos dos materiais escolares no país.

Bittencourt (2007), por exemplo, propôs uma cronologia para a produção de livros escolares, identificando quatro fases marcantes. O primeiro momento caracterizado pela importação/tradução/adaptação de obras estrangeiras. O segundo, pelo processo de nacionalização da produção (início do século XX). O terceiro momento, por volta da década de 1980, refere-se à consolidação e expansão da produção didática com o aumento da escolarização da população, da profissionalização de autores, acompanhada de aperfeiçoamento tecnológico da produção. Finalmente,

o quarto momento inicia-se em 1996, com as políticas educacionais proporcionadas pelos programas governamentais.

A partir dessa análise mais ampla da produção nacional de didáticos, Maçaira (2017) identificou três gerações de livros didáticos voltados para o ensino de Sociologia na educação básica no Brasil, em consonância com as fases da institucionalização da Sociologia Escolar e em diálogo com os momentos significativos das edições escolares no país. A primeira geração compreende o conjunto de manuais publicados entre os anos 1920 e 1940. Tais livros são representantes dos primeiros esforços de sistematização e rotinização da Sociologia não só no ensino secundário, mas como ciência que começava a se estabelecer no país. Sobre tal momento inicial, as reflexões de Meucci argumentam que as obras estavam permeadas por noções de civilidade, civismo e progresso, aspirando uma cultura erudita e científica. Essa primeira geração de livros didáticos de Sociologia se caracteriza pela formação plural de seus autores e pelo teor panorâmico das obras, que versavam, *grosso modo*, sobre a história das ideias sociológicas, apresentando autores e principais correntes teóricas (MEUCCI, 2011).

Em 1942, a Reforma Capanema reformulou o ensino secundário e retirou a Sociologia de seus currículos. A mudança causou enorme impacto na produção e circulação dos materiais didáticos da área cuja publicação diminuiu consideravelmente. Esse período foi marcado pela reedição de obras didáticas de Sociologia já existentes. Com a reintrodução gradativa da Sociologia no ensino médio regular, a partir de 1980, novos livros didáticos de Sociologia começam a ser publicados em um mercado editorial em transformação, com a entrada de grandes empresas no setor e com o crescimento numérico e financeiro do segmento de didáticos. O trabalho editorial se especializa e a divisão do trabalho editorial se complexifica ao longo da década de 1990.

Foi nesse contexto de reinserção gradativa que começou a se delinear a segunda geração de livros didáticos de Sociologia, que compreende as publicações entre 1980 e meados dos anos 2000, analisadas por algumas poucas pesquisas. Esse conjunto de manuais apresenta marcas de heterogeneidade, tendo em comum um esforço ainda tímido de didatização, refletindo os efeitos da posição intermitente da Sociologia nos currículos escolares. Os livros dessa geração ainda guardavam referências e se

aproximavam do modelo e do formato dos manuais de cursos de introdução à Sociologia para o ensino superior (SARANDY, 2004).

Em 2008, a Lei nº 11.684, tornou obrigatório o ensino de Sociologia no ensino médio no país. Os livros de Sociologia foram incluídos nas avaliações do PNLD do ensino médio em suas edições de 2012, 2015 e 2018. A partir de 2010, ano de publicação das obras que se submeteram ao PNLD 2012, tem início a terceira geração de livros didáticos de Sociologia. O mercado editorial de didáticos é fortemente impactado pelo Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), através de seu poder de avaliação, seleção, compra e distribuição de manuais didáticos para as escolas. A partir do momento em que o governo inclui a Sociologia no seu programa de compra de livros, as principais editoras do segmento de didáticos passam a investir em obras dessa disciplina, seja convocando autores, seja aceitando projetos de professores que já desenvolviam seus materiais. Essa terceira geração é caracterizada por materiais mais bem diagramados, com maior número de imagens e outros recursos visuais coloridos. Nota-se um esforço maior de didatização no livro do aluno e de elaboração do manual do professor, que se propõe a dialogar com o professor-leitor, sugerindo caminhos e estratégias de utilização do livro na sala de aula (MAÇAIRA, 2017). Do ponto de vista do conteúdo, os livros buscam articular temas, teorias e conceitos das Ciências Sociais, visando apresentar as principais referências das disciplinas Sociologia, Antropologia e Ciência Política (na maioria das vezes, com um evidente predomínio da primeira) e indicam como objetivo o desenvolvimento da imaginação sociológica (DESTERRO, 2016). Também há uma preponderância da organização temática, sendo que os temas presentes na maioria das obras são coerentes com aqueles indicados nos currículos estaduais e que compuseram a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com destaque para trabalho, cultura e desigualdades sociais (MAÇAIRA, 2017). Detalhes sobre cada produção acadêmica que analisou livros didáticos de Sociologia foi feita por Engerroff (2017b).

No início de 2020, o MEC publicou um edital do PNLD Ensino Médio estipulando a compra de obras divididas no que foi chamado de cinco objetos, sendo um deles chamado de "Obras didáticas por áreas do conhecimento e obras didáticas específicas". Portanto, os livros de Sociologia, tal qual eram conhecidos até a terceira geração, não mais existirão

como tal. Ao optar por livros organizados por áreas de conhecimento, o governo está induzindo a implementação da reforma do ensino médio e da BNCC, ambos projetos que vêm sendo amplamente debatidos e combatidos pelos setores acadêmicos e profissionais, desde 2015. Qual será a parte dedicada à Sociologia nos livros didáticos da área "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas"? Essa mudança no material escolar exigirá um novo esforço analítico para se pesquisar a implantação de um currículo integrado (classificação fraca entre as disciplinas) em um contexto autoritário no qual as decisões vêm de cima para baixo. Será que o PNLD 2021 inaugurará a quarta geração de livros didáticos de Sociologia? Ou esse edital está selando o fim dessa obra didática? Estas são investigações que merecem e precisam ser desenvolvidas pelos pesquisadores da área de ensino de Sociologia.

*JULIA POLESSA MAÇAIRA é doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); professora dessa mesma instituição; coordenadora do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabES); idealizou e organizou a 1ª Olimpíada de Sociologia do estado do Rio de Janeiro, em 2019.

***MATERIAIS DIDÁTICOS**, o ensino de Sociologia e os:*

*Fagner Carniel**

Materiais didáticos podem ser definidos como artefatos educacionais que são produzidos a partir da seleção, da montagem, da criação e da organização de determinados repertórios culturais para compor ferramentas pedagógicas. De modo geral, abrangem qualquer recurso físico, impresso, audiovisual ou digital que favoreça a sistematização e a tradução de saberes especializados em saberes escolares. Apresentam-se, então, como instrumentos de ensino que materializam concepções de educação, de escola, de docência, de educando, de currículo, de conhecimento e de aprendizagem. No entanto, a sua produção e utilização também envolve os significados socialmente conferidos aos conjuntos de técnicas e de suportes materiais disponíveis e fomentados a cada momento. Afinal, são esses significados que contribuem para definir os valores atribuídos ao material didático no desenvolvimento das habilidades e das atenções que se espera transmitir às próximas gerações.

Nesse sentido, a história dos materiais didáticos acompanhou não apenas as mudanças nos sistemas de ensino, mas as próprias transformações nos modos de ser, de sentir e de se relacionar com o mundo. Se a cultura escolar moderna se configurou sob a égide da palavra, essa ferramenta ancestral, e das operações de leitura e de escrita facilitadas pelos artefatos didáticos que se destinaram à alfabetização dos variados conteúdos curriculares e à construção de uma subjetividade interiorizada e disciplinada, também parece ser evidente o fascínio exercido pelo audiovisual e pelas redes informacionais sobre o imaginário educacional contemporâneo. Essa confluência de linguagens, de modos de expressão e de comunicação vem incidindo cada vez mais sobre os materiais didáticos que chegam às salas de aula. Talvez seja por isso que hoje convivemos

com inúmeras tentativas de "atualizar" a educação, incorporando tanto a brincadeira e a diversão quanto as diversas mídias ao ensino formal.

Nas livrarias do século XXI é possível encontrar uma imensa diversidade de livros, revistas, HQs, jogos, computadores, *softwares* e brinquedos que nos são vendidos como didáticos. Nas escolas tornou-se habitual debater as potencialidades da aprendizagem ubíqua, *e-learning*, *media literacy*, *Moodle*, *learning activities*, bem como o acoplamento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) em práticas de ensino moduladas a distância. Nos domínios das redes digitais, localizam-se vídeos, simuladores, *podcasts*, mapas, infográficos, plataformas, bancos de dados, *hiperlinks*, *games* e animações que prometem aproximar a educação escolar dos repertórios juvenis midiatizados. Em que pesem as profundas diferenças, desigualdades e desconexões no acesso e no uso desses recursos, o lugar ocupado por eles no contexto educacional em que vivemos e os efeitos que têm gerado sobre a formação humana constituem problemas sociológicos que mobilizam pesquisadores e pesquisadoras das mais diversas áreas.

No Brasil, grande parte do conhecimento sociológico produzido sobre materiais didáticos está concentrado no estudo de um objeto específico: os manuais escolares. Tais manuais apresentam-se como bens ou mercadorias culturais importantes para a compreensão da história da educação, da leitura e das disciplinas. Por isso mesmo, representam um ângulo fundamental para quem pretende refletir sobre os sentidos e a própria trajetória institucional do ensino de Sociologia no país. Todavia, como argumenta Meucci (2020), a centralidade desses artefatos advém igualmente da oportunidade de se investigar, por meio deles, as condições objetivas da vida intelectual e a repercussão de determinadas ideias na formação de uma "consciência racional" a respeito da sociedade. O que significa dizer que os manuais escolares não somente expressam repertórios culturais, mas constituem-se enquanto agentes ou atores das dinâmicas sociais, políticas e pedagógicas em que estão inseridos.

O retorno da Sociologia aos currículos escolares brasileiros, em 2008, e a sua inclusão no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2012, impulsionaram o crescimento das pesquisas sobre manuais escolares e favoreceram a configuração de um domínio relativamente autô-

nomo para o estudo de materiais didáticos no campo acadêmico das Ciências Sociais. Nesse movimento, a composição, simultaneamente industrial e artesanal, desses manuais participa das transformações progressivas na identidade das narrativas didáticas (ESCOLANO, 2012). Tradicionalmente associadas à cultura escrita, hoje em dia tais narrativas, impressas ou digitais, sugerem novos formatos, associando ilustrações, exercícios, recursos, boxes e colunas ao texto didático e disputando espaço no mercado da comunicação e do entretenimento (MEUCCI, 2014). Os formatos atuais sinalizam, assim, a emergência de ecologias midiáticas que geram aberturas e impõem limites ao didático no ensino de Sociologia (BUENO; CARNIEL, 2015).

Outras políticas educacionais recentes também cooperaram para consolidar os materiais didáticos enquanto objetos complexos e relevantes para a pesquisa sociológica. De acordo com o que observa Santos (2017), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de Sociologia merece atenção especial nesse processo, pois contribuiu tanto para ressignificar a organização e o lugar simbólico das licenciaturas de Ciências Sociais quanto para impulsionar a formulação de múltiplas reflexões acerca dos usos de livros, imagens, filmes, músicas, celulares, aplicativos, *performances*, jogos, poesia, entre tantas outras ferramentas de ensino. Todo esse esforço de análise e significação dos materiais didáticos utilizados nas aulas de Sociologia pode estar sugerindo mudanças qualitativas nas práticas docentes em favor de maneiras renovadas de dialogar com os modos de vida contemporâneos, mas talvez também seja o indício de uma crise mais profunda no modelo escolar.

O sentimento de urgência em inovar as aulas com materiais didáticos que as tornem um pouco mais amenas, um pouco mais divertidas, um pouco mais conectadas às linguagens disseminadas pelos meios de comunicação e ao fluxo vertiginoso das redes informacionais sinaliza que as lógicas da indústria cultural estão se generalizando nos ambientes escolares. Conforme Sibilia (2012), já não restam muitas alternativas a quem atua na docência senão oferecer-se como um produto entre outros – um produto cada vez menos atraente. Um efeito significativo de tal disputa pela hegemonia na formação humana é a percepção de que as escolas se tornaram "tediosas" (COREA, 2010). Na melhor das hipóteses, os mate-

riais didáticos podem desempenhar um papel ativo na construção de alternativas para a criação de novos sentidos à vida nas escolas; na pior, passam a ser considerados como um índice da obsolescência de uma maquinaria que teria perdido completamente o seu prestígio social e a sua função de educar.

Com a abertura do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), em 2018, e a possibilidade de se desenvolver propostas de intervenção pedagógica ou de materiais didáticos para a conclusão desse curso de pós-graduação, a produção intelectual acerca das mais variadas ferramentas de ensino provavelmente poderá aprofundar-se e oferecer outras pistas para que esse cenário seja reinterpretado. Contudo, os desafios éticos e epistemológicos implicados na produção e análise desses materiais serão imensos, pois eles simplesmente não serão recursos transparentes. Pelo contrário, cada material didático expressa relações de poder na medida em que aproxima, nomeia, enquadra, contextualiza, representa, condiciona, enfatiza, sensibiliza, classifica e problematiza certos fenômenos, práticas, saberes ou sujeitos sociais em detrimento de outros. Desse modo, pode-se afirmar que cada artefato didático materializa perspectivas que serão invariavelmente parciais, localizadas, provisórias e engajadas em determinados projeto de conhecimento.

Portanto, um dos principais desafios implicados na pesquisa sobre materiais didáticos na próxima década parece estar relacionado com a compreensão da capacidade que dispomos de construir ferramentas que atendam aos nossos interesses pedagógicos. O que significa encarar as perguntas pela educação não apenas enquanto a realização do possível, daquilo que identificamos e decidimos levar adiante, mas como um movimento intelectual que sempre volta a nos interpelar sobre a pertinência do que nele fabricamos.

*__FAGNER CARNIEL__ é doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM); atua junto ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio).

***

***MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO**, o ensino de Sociologia e o:*

*Erlando da Silva Rêses**

O materialismo histórico-dialético é a teoria do desenvolvimento social, que descobre as forças motrizes dos acontecimentos históricos e as leis objetivas do seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, constitui uma metodologia para o conhecimento dos fenômenos e dos processos sociais, uma vez que revela a ligação real que existe entre os aspectos material e ideal, objetivo e subjetivo da vida social. Ele permite ainda perceber essência, necessidade, regularidade e a tendência principal do desenvolvimento dos chamados "fenômenos ocasionais". Sendo um método vivo, o materialismo histórico mergulha continuamente na realidade, estuda e analisa o processo real da vida e a ação dos indivíduos de cada época e, nesse processo, desvenda novas particularidades, propriedades, leis relativas a um aspecto tão complexo do movimento da matéria quanto do movimento social (OSSIPOV, 1968).

A relação entre conhecimento empírico e teórico não é tão esquemática e simples como parece aos representantes do empirismo vulgar, os quais se esforçam por adaptar os fatos empíricos coletados às leis gerais, passando por cima de elos intermediários e deixando de lado as inúmeras etapas que vão do concreto ao abstrato. Não existe uma ligação e uma passagem direta do concreto ao abstrato nem do abstrato ao concreto. Há sim um processo, pesquisado por Karl Marx, de ascensão do abstrato para o concreto (RÊSES, 2014).

A lógica dialética toma por base da solução desse problema, qual seja, o princípio da unidade entre o abstrato e o concreto no pensamento teórico-científico. Nele se baseia a construção de todo o sistema da lógica dialética: o desenvolvimento dos juízos, conceitos, deduções, teorias científicas e hipóteses não é senão um processo de ascensão do abstrato ao concreto. Esse movimento se constitui no meio de obtenção da autêntica objetividade no conhecimento (KOPNIN, 1978).

Ao estender o materialismo histórico-dialético ao estudo da sociedade, Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) revolucio-

naram a Sociologia e seu campo de estudo. Aqui convém associar a relação dessa base epistemológica com a Sociologia marxista ou Sociologia crítica, pois é nessa referência que se encontra a concepção materialista da história da evolução da sociedade humana, a história da formação e do desenvolvimento das formações econômico-sociais: comunidade primitiva; escravista e feudal; capitalista; socialista e comunista.

A particularidade e o traço mais distintivo da Sociologia marxista são o seu humanismo. Nesse sentido, cabe pesquisar o mecanismo de ação das leis gerais do desenvolvimento social, elaborar recomendações práticas que possam ser colocadas como base de uma direção científica da sociedade, de seus processos e fenômenos, dar uma fundamentação científica à classificação e ao planejamento das mudanças sociais. Entretanto, isso precisa acontecer não em nome de quaisquer objetivos abstratos, mas em nome do ser humano e para o ser humano, visando criar todas as condições necessárias ao seu desenvolvimento integral, livre e harmonioso (OSSIPOV, 1968).

Portanto, a função social (primeira) do materialismo histórico-dialético é a pesquisa concreta dos mais importantes processos e fenômenos vitais; a segunda, uma ação cientificamente fundamentada sobre o desenvolvimento social; a terceira, a elaboração das bases científicas do planejamento das relações sociais e; a quarta, o desenvolvimento integral da personalidade humana.

No conjunto da obra de Marx há pouca dedicação ao debate metodológico. No texto *A ideologia alemã*, somente publicado em 1932, Marx e Engels redigiram no primeiro capítulo sobre Feuerbach umas poucas páginas dedicadas à discussão metodológica. Em 1847, na polêmica com Proudhon, na famosa obra *Miséria da Filosofia*, Marx também dedica algumas páginas para a questão do método. Este, segundo Nildo Viana, na obra "Escritos Metodológicos de Marx" (2007), se apresenta bastante avançado se nos guiarmos somente pelas obras de Marx e seu pensamento complexo.

Ele vai retomar essa discussão na introdução dos manuscritos, em 1857, que foi publicado com o título "*Elementos fundamentais para a crítica da economia política (Grundrisse) 1857/1858*", para discutir o método da economia política e, depois, no prefácio e no posfácio da segunda edição de

O Capital, onde faz algumas observações de natureza metodológica[24]. Por que essa discussão é sucinta em Marx? Ao contrário daquilo que verificamos em Max Weber (1864-1920) e Émile Durkheim (1858-1917), só para citar apenas dois autores importantes no âmbito das Ciências Sociais. É que em Marx não se trata apenas de elaborar uma lógica, mas antes de aprendê-la, entendida como dinâmica, como movimento, como estrutura movente de um objeto determinado. Portanto, Marx nos entregou uma lógica, presente em *O Capital*, dedicando sua vida e obra a serviço dos(as) trabalhadores(as) e da revolução socialista (NETTO, 2012).

A discussão sobre o método ocupa o pensamento sociológico desde a sua origem. Na obra *Economia e Sociedade*, Max Weber (1994) constrói uma percepção explícita de como operava sua análise, a partir de parâmetros metodológicos. É evidente que uma boa compreensão do debate weberiano acerca do método implica a leitura de todo um conjunto de textos. Em Émile Durkheim isso é mais nítido ainda. Ele pensa o método como o conjunto de regras formais e intelectivas. Sua prosa cartesiana encontra-se num manual fundamental para qualquer formação em Ciências Sociais, que é o texto das *As regras do método sociológico* (DURKHEIM, 1989). Já em Karl Marx não há uma discussão metodológica autônoma que permita apreender a sua modalidade teórica analítica. Só há apreensão do método quando se apreende sua análise teórica.

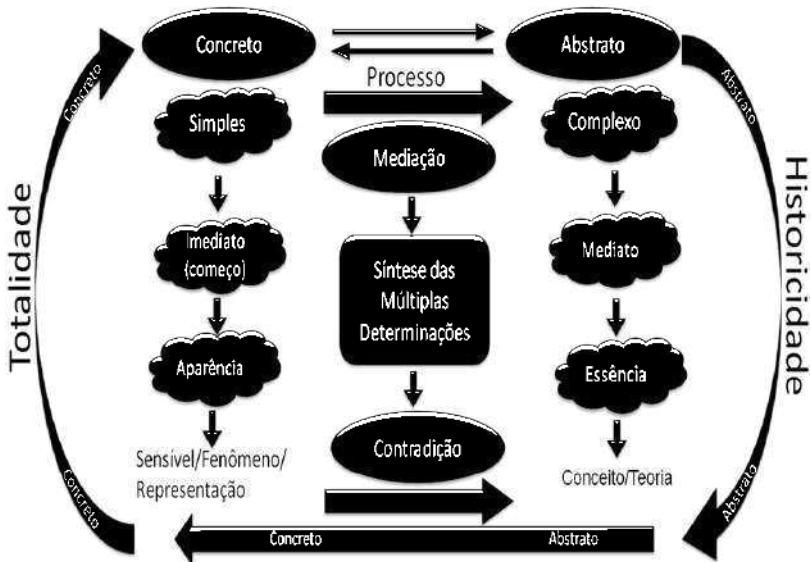
A concepção metodológica de Marx parte de três categorias: totalidade, contradição e mediação. Totalidade é diferente do "todo" constituído por "partes funcionalmente integradas". Trata-se de totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade (síntese de múltiplas determinações). A realidade é concreta exatamente por isso, por ser "a síntese de muitas determinações", "a unidade do diverso" que é própria de toda totalidade (LEFEBVRE, 1991).

A concepção de ciência em Marx parte da ideia hegeliana de que o desenvolvimento social resulta de um processo contínuo de conscientização daquilo que somos, num movimento de "tornar-se o que já se é". Marx acredita que esse movimento de transformação seja resultado da

---

24 O mesmo conteúdo pode também ser encontrado na obra de Marx intitulada Para a crítica da economia política ou Contribuição à crítica da economia política (várias edições).

concretização de uma ideia absoluta. A dialética hegeliana estaria de cabeça para baixo, pois o que somos socialmente não é condicionado pelas ideias, são as condições sociais da existência que as condicionam. O desenvolvimento social resulta das contradições da própria vida material (MARX, 1991).

Figura 1 – O "Método" na Teoria Social de Karl Marx.

Fonte: Elaboração do autor.

Portanto, o materialismo histórico-dialético se vincula à epistemologia ou à teoria do conhecimento e método. Nesse sentido, é difícil encontrar em trabalhos acadêmicos sobre o ensino de Sociologia citações ou referências diretas a essa temática, assim como os materiais didáticos produzidos para o ensino da disciplina na educação básica. O que se encontra são conceitos, teorias e temas que se vinculam a essa perspectiva epistemológica, dentro os quais destacam-se: capitalismo, trabalho, classe social, movimentos sociais, socialismo e comunismo, infraestrutura e superestrutura, minorias, fetichismo da mercadoria, estado, alimentação,

ideologia, racismo, discriminação e preconceito, gênero, revolução, partidos políticos, dialética, mais-valia, dominação, desigualdades sociais, entre outros.

Não há relação direta entre esses conceitos, temas e teorias com o materialismo histórico-dialético. A depender da abordagem teórico-metodológica, eles podem ser contextualizados por outras epistemologias como o positivismo, o racionalismo, o empirismo e a fenomenologia.

Livros didáticos do ensino de Sociologia apresentam os conceitos, as teorias e os temas acima. Em alguma medida, alguns descrevem orientações sobre o uso e a abordagem deles em sala de aula. No Guia de Livros Didáticos de Sociologia do Programa Nacional do Livro Didático de 2012, por exemplo, há uma orientação na resenha do livro *Sociologia para o ensino médio*, de Tomazi:

> [...] outra questão que demandará esforço adicional do professor é a dominância de uma abordagem materialista do processo social. Apesar do esforço do autor para trazer outras perspectivas, sua filiação teórica condiciona sua interpretação acerca das demais contribuições das Ciências Sociais. As sínteses da contribuição de Weber e Durkheim são marcadas, por vezes, por esse viés. Do mesmo modo, a perspectiva da cultura como mecanismo de dominação ideológica exigirá também problematização do professor (TOMAZI, 2012, p. 25).

Nessa perspectiva, caberia à ciência e ao ensino de Sociologia contribuir para o desvelamento do real, ao desmascarar as ideias e representações ideologizadas que o cobrem, na medida em que mostra as leis de funcionamento da sociedade capitalista, como se dá o processo de fetiche da mercadoria, como o salário não corresponde ao total das horas trabalhadas, como o valor de troca esconde um valor-trabalho etc. Nas palavras de Marx, "[...] toda ciência seria supérflua, se a aparência exterior e a essência das coisas coincidissem diretamente" (MARX, 2008, p. 259).

Uma agenda de pesquisa sobre essa temática poderia investigar qual o espaço e o alcance do materialismo histórico-dialético nos cursos de Ciências Sociais no Brasil e sua relação com o ensino de Sociologia. Também seria interessante conhecer como essa perspectiva teórica está presente nos conteúdos disciplinares e na prática pedagógica dos professores de Sociologia da Educação básica, ou ainda, evidenciar como os documentos curriculares nacionais e estaduais – em processo de implementa-

ção – abordam a relação entre os objetivos de aprendizagem e as contribuições do que o materialismo histórico-dialético pode oferecer enquanto teoria social.

*ERLANDO DA SILVA RÊSES é doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB); professor da Faculdade de Educação (FE) da UnB e de sua Pós-Graduação; líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Materialismo Histórico-Dialético e Educação (Consciência) da FE/UnB; foi professor de Sociologia da SEEDF (1998-2009) e atuou na (re)elaboração do currículo. Participou da equipe de avaliadores de Sociologia no PNLD, em 2012 e 2018.

***

***MEMÓRIA**, o ensino de Sociologia e a:*

*César Alessandro Sagrillo Figueiredo**

A fim de discorrermos acerca dos conceitos da memória, torna-se pertinente construirmos o enquadramento da memória como objeto teórico e empírico, justamente como intuito de dar densidade e lastro para as análises realizadas. Um dos autores teóricos de consenso entre os vários estudos, justamente pelo fato de inaugurar esse campo da memória no campo sociológico, é o francês Maurice Halbwachs (1877-1945). Destaca-se a sua obra *A memória coletiva* (2006), em que o autor enunciava três eixos nos quais a memória iria se desenvolver e germinar, como se fosse um gradiente, ora se alimentando ora conflitando. Esses eixos seriam definidos em: a) memória individual; b) memória coletiva; e c) memória oficial. Quanto à memória individual, podemos dizer que ela seria a mais fugidia, justamente porque se alicerça apenas no indivíduo para se equilibrar, muitas vezes incorrendo num fio tênue, justamente pela perda dos fatos em virtude da passagem do tempo.

Nesse cenário de reconstrução da memória, o autor enfatizava que a memória sempre seria construída no presente a partir da rememoração do passado, portanto, sempre buscando através do filtro do tempo presente o retrato do passado – muitas vezes incompletos. Logo, a fim de

M

dar sustentação e tessitura nesse quadro da memória, o indivíduo precisaria, necessariamente, de apoio do grupo que ele fez parte com o intuito de endossar ou confrontar as suas memórias, criando e reforçando, por conseguinte, uma memória coletiva.

Assim, podemos inferir que essa memória coletiva se configuraria a partir de uma primeira memória individual que é acionada, posteriormente, reforçada e endossada por um grupo que o indivíduo fora constituinte, vindo a configurar como memória de um grupo social. Nesse sentido, a chave da memória de um membro desse grupo seria apenas acionada como crível quando, necessariamente, os outros componentes viessem a afiançar a veracidade do seu testemunho, por isso, na acepção de Halbwachs, a memória seria eminentemente um constructo social e coletivo, servindo, portanto, de objeto primordial para a análise sociológica.

Ainda, nesse processo de rememorar o passado através das chaves da memória, precisamos avaliar os silêncios dos personagens, como bem atesta Michael Pollak (1948-1992) no seu texto fundante, "Memória, esquecimento e silêncio" (1989). Tributário do arcabouço sociológico de Halbwachs, contudo, Pollak amplia conceitualmente e destaca acerca do esquecimento, que pode ser intencional ou não, bem como dos silêncios, algumas vezes forçados por traumas pessoais de quem viveu situações muito adversas, em que o ato de rememorar essas situações no tempo presente causaria novamente a lembrança de traumas revividos. Podemos observar esses silêncios quando o personagem-narrador, ao rememorar as suas agruras, não consegue decodificar todas as atrocidades vividas, apresentando, por conseguinte, lapsos de memória.

Embora a obra de Halbwachs possua um grande peso teórico nessa temática, sendo orientação e referência para os autores que se dedicam nessa linha de estudo, contudo, Halbwachs e, mais especificamente, o estudo da memória foi um subcampo pouco evidenciado na área sociológica durante um longo período, sendo relegada a sua discussão com mais ênfase para outras áreas em que o objeto da memória tornar-se-ia mais frondoso, por exemplo, a História e a Psicologia. No espectro da Sociologia, não obstante o período de ostracismo, o campo da memória e a obra de Halbwachs viriam a ser redescobertas no final dos anos 1970 como *slogan* da "indústria de memória" e, principalmente, a partir dos

anos 1980, na explosão dos *memory studies*, que seria uma área que trabalharia interdisciplinarmente com o campo da memória (OLLICK, VINITSKY-SEROUSSI; LEVY, 2011, p. 21).

No Brasil também houve pouca ênfase do estudo da memória como um subcampo de pesquisa na área da Sociologia conforme destacamos, mediante pesquisa, pela produção ínfima de teses e dissertações nessa temática. Destaca-se pelo recorte do tema a dissertação de mestrado de Veridiana Domingos Cordeiro, *Por uma Sociologia da memória: análise e interpretação da memória coletiva de Maurice Halbwachs* (2015), em que a autora objetiva elaborar uma reconstrução teórica da obra do sociólogo francês, servindo como guia para o estudo do referido campo da memória.

Embora realcemos a contribuição da Sociologia para com o tema da memória desde meados do século XX, frisamos, porém, que houve pouca pesquisa e diálogo com Sociologia *stricto sensu*, embora saibamos que as discussões e os autores poderiam convergir para que se estabelecesse um diálogo mais consistente, exatamente pelo rico aporte teórico tratado. Nesse sentido, compreendemos que o campo que se confronta entre a Sociologia e a memória é muito amplo, fato este que justificaria ser melhor explorado, visto que se entrelaça com outros campos da Ciências Sociais e possui a capacidade de trazer questões muito pertinentes ao mundo contemporâneo, à pesquisa e, especialmente, ao ensino de Sociologia.

Podemos constatar esse pouco destaque quando analisamos os congressos temáticos da seara das Ciências Sociais, por exemplo, nos congressos bienais da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), em que a temática da memória veio a se materializar enquanto Grupo de Trabalho (GT) a partir da década de 2000. A escolha de analisar esse GT em específico se deve, principalmente, no tocante à centralidade que ele ocupa na discussão acadêmica sobre o tema, realçando ainda que ao longo dessas décadas o seu nome foi modificado, mas manteve sempre a memória como eixo principal. Enquanto objeto de pesquisa, seus temas nesse GT são variados, destacando as políticas públicas de memórias, Justiça de Transição, grupos étnicos e disputas de narrativas de memórias, entretanto, há pouca ênfase da memória e nas suas imbricações entre a Sociologia e o ensino.

Talvez essa pouca ênfase para o diálogo entre a Sociologia, o ensino e a memória resida, justamente, em face da recente obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, nos anos 2000, acarretando, por consequência, uma abordagem tardia dessas imbricações e, sobretudo, uma incipiente agenda de pesquisa desse subcampo como objeto de estudo. Podemos verificar esse pouco diálogo do campo da memória com a Sociologia quando constatamos os materiais de orientação didática encaminhado pelos órgãos institucionais, por exemplo, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio volume 3: Ciências Humanas e suas tecnologias (2006), em que a memória aparece com bastante destaque apenas como seara do ensino de História, denotando que o "[...] compromisso fundamental da história encontra-se na sua relação com a memória" (BRASIL, 2006, p. 78). Porém, não há nenhuma ênfase da memória com o ensino de Sociologia.

Distinguindo das demais produções institucionais, no artigo de Ileizi Luciana Fiorelli Silva, "O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas" (2010), a autora potencializa o uso da memória como recurso de ensino, de modo a mobilizar questionamentos sobre a trajetória da disciplina e as articulações que poderiam ser feitas entre alunos, pais e docentes, conforme citação: "[...] poderíamos extrair da memória construída mais justificativas e metodologias de legitimação da disciplina no interior da própria escola (SILVA, 2010, p. 34). Realço que embora a memória não seja o foco principal neste artigo, contudo, transversalmente a autora indica através dos quadros da memória a possibilidade de ativar reminiscências da própria comunidade, justamente com o intuito de colaborar com a produção de conhecimento e da institucionalização da disciplina.

Ou seja, percebemos, conforme estudo, que encaixar a memória num único campo epistemológico seria muito restrito, visto que o seu conteúdo permite o diálogo com um amplo escopo do conhecimento, principalmente a História, a Psicologia e, obviamente, com as demais áreas das Ciências Sociais. Nas questões práticas e como indicativo de agenda de pesquisa, podemos visualizar o seu estudo, sobretudo aproximando das agendas políticas, conforme as pesquisas apresentadas no GT de Memória da SBS, em que se destacavam os estudos sobre Justiça de Transição, anistia, memória das vítimas da Ditadura Militar etc. Para esse

percurso de pesquisa sugerido, realçamos que nos momentos de Justiça de Transição, a memória, ao ser aplicada, assume um papel preponderante, uma vez que é através dos depoimentos das vítimas do Estado que os agentes públicos iriam buscar a possiblidade de almejar o direito pela justiça, verdade, reparação, memória e reformas das instituições. Relevante, ainda, problematizar enquanto pesquisa os silêncios e os esquecimentos forçados (POLLAK, 1989), principalmente quando estes serviram para preservar grupos subalternos, subterrâneos, subversivos e revolucionários, assim como grupos étnicos. Nessa perspectiva, problematizando o objeto de pesquisa no tempo presente, é relevante pesquisar se já há condições de fala e reverberação da memória desses grupos sociais marginalizados e qual a possibilidade de estabelecer esse diálogo no ensino de Sociologia? Com essa mirada, pode-se verificar as acomodações da memória, as disputas pela legitimidade da memória mais crível e, principalmente, o confronto que se estabelece com a memória oficial do Estado.

Finalizando, seguindo o indicativo de Ileizi Silva no uso transversal da memória e o ensino, podemos indicar também o trabalho e a articulação da memória com música, cinema e fotografias particular de família. Logo, pode-se, a partir desse aporte, indagar o processamento do uso dessas memórias particulares e como poderiam ser incorporadas no próprio currículo de Sociologia? Em síntese, podemos inferir que há um vasto campo de pesquisa no uso da memória e o ensino de Sociologia, entretanto, ainda pouco explorado pela bibliografia.

***CÉSAR ALESSANDRO SAGRILLO FIGUEIREDO** é doutor em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professor do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais e do Programa de Pós-graduação em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

***

***METODOLOGIA DE ENSINO**, o ensino de Sociologia e a:*

*Antonio Alberto Brunetta**

Metodologia de ensino de Sociologia é o conjunto de procedimentos sistemáticos utilizados para a apresentação dos conhecimentos científicos da Sociologia, Antropologia e Ciência Política e dos seus conteúdos derivados em disciplina escolar. Invariavelmente ligada às concepções de homem, sociedade e de teoria e epistemologia, a metodologia de ensino está acoplada às concepções de educação. Segundo Manfredi (1993), a metodologia de ensino é definida:

> [...] na concepção tradicional como um conjunto padronizado de procedimentos destinados a transmitir todo e qualquer conhecimento universal e sistematizado [...] na concepção escolanovista como uma estratégia que visa garantir o aprimoramento individual e social [...] na concepção tecnicista como uma estratégia de aprimoramento técnico, no sentido de garantir maior eficiência e eficácia ao processo de ensino-aprendizagem [...] na concepção crítica como estratégia que visa garantir o processo de reflexão crítica sobre a realidade vivida, percebida e concebida, visando uma tomada de consciência dessa realidade, tendo em vista a sua transformação [...] na perspectiva histórico-dialética como sendo um conjunto de princípios e/ou diretrizes sócio-políticos, epistemológicos e psico-pedagógicos articulados a uma estratégia técnico-operacional capaz de reverter os princípios em passos e/ou procedimentos orgânicos e sequenciados, que sirvam para orientar o processo de ensino-aprendizagem em situações concretas.

Sob influência das teorias pedagógicas modernas, a metodologia de ensino tendeu a se distanciar de perspectivas de caráter normativo e prescritivo, mas sem abandonar o rigor científico em privilégio da relação aluno-professor, propondo um ensino cientificamente embasado e socialmente relevante. Nas pesquisas atuais sobre metodologia do ensino de Sociologia defende-se o caráter dialógico e a inovação das práticas em sala de aula, combinadas ao manejo de teorias, conceitos e categorias das Ciências Sociais, situando-os histórica e epistemologicamente (SOUZA, 2012, p. 10).

> [...] os aspectos interativos mais bem-sucedidos [...] se mediados por conteúdo vazio ou superficial, poderão trazer um dano intelectual incalculável, sedimentarão o senso comum através da formulação de perguntas cujas respostas sejam as mais aceitáveis. Isso é o contrário da ciência. Especialmente na Sociologia, onde o senso comum pode ser a

ideia de que basta falar do social, não importa o que ou como, para fazer Sociologia.

Enquanto prática docente – consciente das hierarquias e relações de poder presentes na sala de aula –, seu esforço consiste em integrar e tornar coerentes as diferentes ações e entendimentos do professor, de modo a permitir e facilitar a aprendizagem, mas sobretudo garantir que as ações e entendimentos produzidos no coletivo da sala de aula sejam também integrados e coerentes levando-se em conta a diversidade (cognitiva, social e cultural) representada no grupo. No que diz respeito ao trabalho docente, a metodologia de ensino permite uma noção de autoria e direção da aula, dado que não se presta a exercer poder sobre aqueles que participam da aula, mas oferece um ponto de partida para que os elementos da aula estejam dispostos de modo que o ensaio do conhecimento produza uma coreografia em harmonia com aquilo que se pretende ensinar e aprender na relação com os sujeitos ali dispostos e no contexto em que essa relação se dá, "Pois o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto" (BARTHES, 2013, p. 45).

A crítica da perspectiva analítica e o movimento do objeto analisado são imprescindíveis na fundamentação de metodologias que respeitem as características inerentes ao próprio campo de conhecimento, à sua história de desenvolvimento, para os quais:

> Ainda que se circunscreva e concentre a análise do fato social em certos momentos, é preciso apanhar o movimento do social [...] O trabalho do professor vai implicar sempre e necessariamente uma crítica, submetendo a ela todo o conhecimento prévio de que o aluno dispõe; inclusive as interpretações consideradas sacramentais (IANNI, 2011, p. 331; 339).

A diversidade de teorias e a intermitência da presença da Sociologia no currículo da educação básica brasileira são também características inexoráveis do campo de conhecimento e exigem que a fundamentação metodológica do ensino se estabeleça nos mesmos termos metodológicos da produção do conhecimento, tomando a pesquisa como fundamento do ensino (PRAXEDES, 2017).

As diretrizes curriculares de âmbito federal (Base Nacional Comum Curricular, BNCC) e estadual (Propostas Curriculares) também condicionam a metodologia de ensino de Sociologia. Atualmente, a implementação de um currículo nacional está em processo, embora outros documentos, a exemplo das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), ainda permaneçam válidos e com presença marcante na conformação do fazer pedagógico, especialmente quanto à definição das noções de *estranhamento* e *desnaturalização* como pilares do ensino de Sociologia na educação básica.

Os trabalhos produzidos no subcampo ensino de Sociologia reverberam a amplitude de dimensões que a temática da metodologia de ensino de Sociologia enseja e buscam conciliar uma reflexão teórica com proposições didáticas, garantindo a indissociabilidade entre teoria e prática.

Os livros *Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa* (SILVA et al., 2009); *Ensinar e aprender Sociologia* (BRIDI; ARAÚJO; MOTIM, 2009) e *Metodologia de ensino em Ciências Sociais* (ZORZI; KIELING, 2013) são obras que além de refletirem metodologicamente sobre as práticas de ensino e sua relação com as teorias das Ciências Sociais e com os conteúdos sociais envolvidos, também oferecem relatos de experiência, propostas de atividades, problematizações sobre o uso de recursos didáticos e de modelos de avaliação, entre outras contribuições metódicas.

M

Entre as dissertações e teses, *Quando o ensino desafia a ciência*, de Gregório A. F. do Prado (2015), e *Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia*, de Graziele R. Schweig (2015), dão conta de oferecer uma reflexão sobre a concretude do desafio de promover o ensino como prática metodologicamente orientada pela pesquisa. *Conhecimento sociológico nos domínios escolares: poder e controle na circulação de ideias sociológicas*, de Alexandre J. C. de Lima (2019), com volumosa empiria, reflete sociologicamente acerca do modo como as prescrições curriculares se transportam para a sala de aula, identificando os diferentes sentidos atribuídos por docentes e discentes aos conteúdos ministrados.

Nos artigos publicados na última década identificam-se duas vertentes de interesse. Uma delas é responsável por problematizações de caráter abrangente, que analisam criticamente os sentidos da Sociologia na educação básica e o direcionamento didático da prática docente; cotejam a

prática docente a partir de observações do trabalho desenvolvido por professores efetivos, estagiários e pibidianos; dimensionam a mudança geracional das práticas docentes; discutem o ensino de Sociologia e a educação popular, enfatizando o compromisso político do ensino de Sociologia frente às desigualdades sociais; constroem a crítica sociológica às concepções pedagógicas transplantadas por iniciativas governamentais, desvelando modismos pedagógicos, entre tantos outros.

Outra vertente tem apresentado resultados de experimentos pedagógicos quanto à utilização de diferentes recursos e estratégias didáticas. São inúmeros trabalhos que abordam etnografia, literatura, cinema, teatro, fotografia, jogos, leitura, rodas de conversa, tecnologias de informação e comunicação, redes sociais, portfólios, narrativas de si etc. como alternativa para fomentar uma relação mais dinâmica e interativa com os estudantes da educação básica. A despeito da aparente instrumentalidade dessas pesquisas, a dimensão crítica do conhecimento sociológico e a assunção da pesquisa como fundamento do ensino estão fortemente presentes, expressando uma atitude consciente quanto às metodologias ativas em prol de aprendizagens significativas.

Laboratórios de Ensino de Sociologia de diversas universidades públicas cumprem um papel importante no desenvolvimento, sistematização e disponibilização de recursos didáticos e de estudos acadêmicos que os fundamentam. No sentido da difusão desses materiais há também o *blog* Café com Sociologia, uma iniciativa autônoma e pioneira de inestimável contribuição para o subcampo.

Considerando a diversidade, amplitude e variabilidade de metodologias de ensino em Ciências Sociais é preciso levar em conta a necessidade de investigações e experimentos que aprofundem a compreensão e o desenvolvimento de estratégias de ensino que dialoguem diretamente com a teoria social, clássica e contemporânea. Em contrapartida, e levando em conta o caráter recente do subcampo e intermitência da Sociologia na educação básica, mostra-se instigante a possibilidade de aprimoramento das metodologias de ensino de Sociologia por meio de pesquisas que dialoguem e analisem comparativamente a essa temática em outros campos de conhecimento (História, Filosofia, Geografia, Artes, Línguas, Ciências Naturais e Matemática) que, em geral, possuem larga tradição e expressiva produção.

*ANTONIO ALBERTO BRUNETTA é doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (FCLAr/UNESP); professor do Departamento de Metodologia de Ensino e diretor do Centro de Ciências da Educação (2017-2021) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

***

MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, o ensino de Sociologia e a:*

*Lucinéia Scremin Martins**

A "militarização da educação" refere-se às instituições escolares civis públicas, vinculadas às secretarias do Distrito Federal, estaduais e municipais de educação que passam a ser geridas em conjunto com as polícias militares ou que contam com a presença de monitores cívico-militares, através de convênio com as Secretarias de Segurança Pública ou da Polícia Militar.

A "militarização da educação", ou a escola militarizada, é um fenômeno distinto dos colégios militares. Estes existem há muito tempo no Brasil, pois remontam ao Decreto Imperial, de 9 de março de 1889, que criou o Imperial Collegio Militar, no Rio de Janeiro: "[...] um instituto de instrucção e educação militar, destinado a receber, gratuitamente, os filhos dos offfciaes effectivos, reformados e honorarios do Exercito e da Armada; e, mediante contribuição pecuniaria, alumnos procedentes de outras classes sociaes"[25]. Esse colégio teve uma experiência exitosa na formação de seus quadros e, por isso, ganhou renome, principalmente entre a classe média, motivando a fundação de outros colégios militares em grandes capitais do Brasil, em épocas e contextos diferentes, seguindo o modelo do primeiro (CRUZ, 2017). Nos dias atuais ele está vinculado a corporações como o Exército, a Marinha, a Aeronáutica, a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros. São colégios e escolas criadas como militares e, normalmente, vinculadas a órgãos específicos, como as Forças Armadas e as Secretarias de Segurança Públicas e não as Secretarias de Educa-

25 CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação informatizada, Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889, publicação original. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-10202-9-marco-1889-542443-publicacaooriginal-51422-pe.html

ção. É importante ressaltar brevemente o histórico desse tipo de instituição educacional militar para esclarecer e diferenciar do processo que tem sido denominado de "militarização da educação" nos últimos anos.

A militarização da educação antecede a década de 1990. No entanto, no estado de Goiás, foi em 1998, com a eleição do governador Marconi Perillo, do Partido da Social Democracia Brasileira, cuja bandeira eleitoral era "[...] quebrar 'as panelinhas' que dominavam o estado [...]", liderada naquele momento por Iris Rezende, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro, que "[...] os colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMG) ganharam materialidade" (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018, p. 273), se expandindo a partir de 2010 e ganhando adesão de outros estados da Federação.

Alves, Toschi e Ferreira (2018) questionam os motivos pelos quais o governo de Goiás passou a entregar as escolas estaduais à Polícia Militar, uma instituição que não tem como finalidade principal a educação. Elas percebem que as narrativas vão sendo modificadas no processo da implementação dos CPMG. Três dessas narrativas do governo de Goiás na experiência da militarização das escolas públicas são abordadas pelas pesquisadoras e são importantes à reflexão sobre a expansão desse tipo de educação, que acabou se tornando uma referência para a adoção da educação militarizada em todo o Brasil.

Uma das narrativas refere-se a um Ofício Mensagem de nº 83, de 2013, dirigido à Assembleia Legislativa de Goiás, que tratava da criação dos colégios militares em cidades no interior do estado, informando que a criação deles traria impacto orçamentário, estimado pela Secretaria de Estado de Segurança Pública e Justiça e justificada sob o argumento de que a instalação desses colégios:

> [...] constitui medida de segurança preventiva da mais alta eficácia, [por cultivarem] no seio dessas unidades escolares valores como "a disciplina e a ordem" na: [...] formação da juventude, especialmente, nos tempos atuais, em que a ausência de limites nesse segmento social responde em grande parte, como se sabe, por seu lamentável extravio para as hordas do crime, daí, que essa medida vem sendo reclamada pela própria população, por meio formais de participação, inclusive, mediante listas de assinaturas (GOIAS, 2013a *apud* ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018, p. 275).

A segunda narrativa surge no contexto da expansão da militarização das escolas em 2015, ocorrida como uma reação do governo de Goiás à greve dos profissionais da educação do estado e como reação aos enfrentamentos públicos promovidos por um grupo de professores da rede estadual. Nesse momento, o governador publiciza "[...] a sua opção de entregar as escolas estaduais à Polícia Militar para que não pudessem se opor ao governo do estado, fazer greve ou manifestação, submetendo os profissionais da educação ao rigor disciplinar característico da PM, onde a disciplina e a obediência são obrigatórias" (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018, p. 277).

A terceira narrativa diz respeito ao discurso proferido pelo governo sobre os bons resultados apresentados pelos colégios militares: primeiro lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e destaque no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), dando a entender que os professores da rede estadual não têm a competência para produzir bons resultados e, por isso, é necessário transferir as escolas para a Polícia Militar.

As narrativas destacadas pelas autoras (controle na formação da juventude, controle dos professores e a falácia da qualidade da educação militarizada) podem indicar alguns dos motivos que explicam a militarização da educação e uma resposta ao fato de esse processo se destacar em Goiás como um dos modelos a ser seguido pela escola pública brasileira, inclusive como referência a uma política adotada para todo o Brasil, como o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, lançado pelo governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), em setembro de 2019. O programa se constitui em uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, para a gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, com a participação do corpo docente da escola e o apoio dos militares, com implementação em 2020 em 54 escolas do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio, em 23 estados e no Distrito Federal, prevendo a contratação de 540 militares inativos das Forças Armadas. Para a efetivação desse programa, o governo também criou a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, por meio do Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019.

O fenômeno da militarização da educação em curso é, portanto, relativamente novo e não apresenta muitos estudos acadêmicos, se constituindo em um objeto de pesquisa importantíssimo, principalmente diante do crescimento do conservadorismo da sociedade brasileira.

Alves e Toschi (2019) desenvolveram uma pesquisa bibliográfica sobre a militarização nas publicações brasileiras e revelaram não existir estudos relacionados ao estado do conhecimento, ou ao estado da arte, ou levantamento bibliográfico específico sobre a militarização das escolas. Nesse sentido, as autoras, considerando o tema da militarização das escolas públicas e o corte cronológico de sua implantação a partir dos anos 2000, investigaram a produção acadêmica disponível sobre o tema, realizando um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da Capes e no Google Acadêmico. O objetivo era saber como o conhecimento sobre a crescente instalação de colégios militares no país estava se desenvolvendo e quais aspectos eram mais abordados nos estudos. Identificaram apenas cinco artigos que tratavam do fenômeno da militarização das escolas públicas, dos anos de 2018 e 2019, indicando o caráter recente de publicações desse tema nos periódicos brasileiros. Já na BDTD encontraram oito dissertações e sete teses. No Google Acadêmico encontraram quatro livros, quatro dissertações, duas teses e 18 artigos. A partir da pesquisa que realizaram, demonstraram alguns achados que permitem a análise do fenômeno da militarização da educação, indicando possibilidades de novas pesquisas. Elas apresentaram um panorama do campo que se abre para a pesquisa sobre o tema da "militarização da educação" no Brasil, na contemporaneidade.

Na área da Sociologia também há uma grande lacuna sobre o processo de "militarização da educação", que necessita do esforço de pesquisadores para ser preenchida. Muitos fenômenos produzidos por esse processo necessitarão de uma análise sociológica. Na realidade, a "militarização da educação" se converte em um problema social brasileiro que requer análises sociológicas na produção de conhecimentos que contribuam com a desnaturalização e a desconstrução do senso comum sobre esse problema social. Se a área da educação vem analisando as consequências da separação entre gestão e prática pedagógica nas escolas militares, por

exemplo (ALVES; TOSCHI, 2019), e suas consequências para a sociedade brasileira, as pesquisas sociológicas podem e devem, através de seu arcabouço teórico e de seus métodos de pesquisa, identificar e analisar os impactos dessa militarização ao ensino de Sociologia, como também de outros temas, tais como: juventude e marginalização da juventude; violência física e simbólica; desigualdades sociais; relações de gênero; relações raciais; cultura escolar; participação política; entre outros, tão caros às pesquisas nas Ciências Sociais – explorando criativamente e criticamente a pesquisa de campo e projetando considerações em contextos teóricos sociologicamente relevantes. No tocante ao ensino de Sociologia, na interface com a militarização das escolas brasileiras, várias pesquisas podem ser desenvolvidas como, por exemplo: o "Ensino da Sociologia, suas potencialidades educativas e seus dilemas diante da militarização das escolas"; "O lugar da disciplina Sociologia ou Ciências Sociais na escola militarizada"; "A prática de ensino de Sociologia na escola pública militarizada e o trabalho docente"; entre várias outras possibilidades e necessidades da realidade educacional brasileira na atualidade.

*__LUCINÉIA SCREMIN MARTINS__ é doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG); professora da Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia dessa mesma instituição; fez Estágio de Pós-doutorado no ISCTE-IUL (DINAMIA CET-IUL) em Lisboa, Portugal.

M

***

MODALIDADES DIFERENCIADAS*, o ensino de Sociologia e as:*

*Rogéria Martins**
*Paulo Fraga***

O verbete sobre modalidades diferenciadas de ensino busca atender a uma preocupação no campo da formação de professores, considerando uma importante instrumentalização dos saberes sociológicos não só em diferentes contextos de ensino, como em formatos diferenciados voltados para grupos distintos socialmente. As modalidades diferenciadas de ensino envolvem uma prática educativa ao alcance de grupos sociais multiculturais que demandam ações práticas pedagógicas dentro de especificidades socioculturais. Nesse sentido, a partir do

documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica/2013, a educação é definida como um nível escolar no qual se inserem as seguintes modalidades: Educação Profissional Tecnológica de nível médio; Educação do campo; Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos (EJA); EJA em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais; educação indígena; educação quilombola; educação escolar para populações em situação de itinerância. Foi baseada nessa definição que o investimento do ponto de vista institucional e curricular permitiu o redimensionamento dos olhares sobre a prática no ensino de Sociologia. Experiências nesses cenários já foram levantadas revelando novas promoções curriculares no ensino de Sociologia e institucionalmente (MARTINS, FRAGA, 2018), nas revisões de Projetos Políticos-Pedagógicos nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais.

É premente frisar que "modalidade de ensino" não é conceito específico do campo das Ciências Sociais. Envolve discussões e temáticas mais próximas ao campo disciplinar da Educação, estreitando-se com conceitos como "escola inclusiva", "educação integral", "diversidade educativa" e "pedagogia centrada no contexto social do aluno". Aplica-se aos estudos de ensino de Sociologia, uma vez que destaca a importância de compreender como as condicionalidades das diferenças nos dispositivos educacionais se estabelecem como importante instrumento para uma educação voltada para os direitos humanos, que alcance metas efetivas de um processo educativo que preze pelo respeito aos direitos fundamentais e aos elementos multiculturais. O objeto é recente, porém dotado de muitas possibilidades investigativas nas suas diferentes realidades de grupos socialmente diferenciados.

No campo de ensino das Ciências Sociais é premente destacar demandas de grupos socialmente diferenciados para as reflexões e para as suas devidas institucionalidades, reconhecendo que o exercício educativo tem um grande desafio ao estender essa acepção em defesa da cidadania, numa perspectiva construtiva dentro da doutrina dos direitos humanos. Nesse sentido, pode ser compreendida como um dispositivo de acesso a um bem social, a partir da pertinência de um quadro de redução de desigualdades sociais, no sentido de reconhecer e valorizar novos e diferenciados saberes. O desafio que coloca a educação ao alcance de todos nos

remete a observar os grupos sociais multiculturais que demandam ações práticas pedagógicas dentro de especificidades socioculturais.

Particularmente, no quadro teórico das Ciências Sociais prevalecem marcos de fortalecimento sólidos de saberes que envolvem esses matizes conceituais sobre o respeito às diferenças multiculturais, mediante uma trajetória de conhecimento acumulado, com intensidade e capilaridade indiscutíveis tanto nas escolas como junto aos atores do cenário educativo. Há também os documentos oficiais normativos para a educação nacional, além de preceitos legais, como a Constituição Federal e sua Emenda Constitucional nº 59/2009, há a legislação específica nº 9.394/96, dentre outras leis e documentos, como o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB/2013), que projetam seu *corpus* institucional intencional de objetivos determinados na oferta do ensino. Por outro lado, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), ainda que de forma muito superficial, há previsão expressa dessas demandas, quando se admite o modelo de educação integral, fundamentada enquanto pressupostos pedagógicos. O documento sinaliza, nos argumentos expressos no pacto interfederativo para implementação dos currículos nos estados, dentre várias orientações, que as:

> [...] decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BNCC, 2018, p. 15).

Reconhece-se que essa declaração normativa é demasiadamente aberta, expressando diferentes acepções interpretativas, mas que se considera apropriada para a compreensão das modalidades diferenciadas de ensino. Essa concepção revela o destaque que expressa as condicionalidades das temáticas multiculturais de diferentes contextos e grupos sociais característicos à realidade brasileira, na perspectiva inclusiva.

A perspectiva dessa temática está expressa nos documentos oficiais e também apresenta toda uma disposição conceitual e teórica no campo das Ciências Sociais que prepara, de forma precisa e consistente, os conteúdos para se explorar essas discussões no ambiente escolar, traduzindo e reelaborando inventários constitutivos dos saberes multiculturais dos

agrupamentos sociais diferenciados. São essas experiências e saberes legitimamente acumulados que nos dispõem a permanecer no caminho e redobrar sua importância para o trabalho de orientação no âmbito da formação de professores, aqui especificamente sendo explorado nas licenciaturas de Ciências Sociais.

Contudo, vale ressaltar que na nova configuração da BNCC algumas dessas modalidades deixaram de ser contempladas explicitamente, considerando-se um significativo desprestígio de determinados grupos sociais, como os reclusos na EJA em situação de privação de liberdade e os grupos caracterizados por dinâmicas de vida transitórias.

Essas duas modalidades sofreram impacto no âmbito das preocupações das novas configurações políticas educacionais, uma vez que não se destacam orientações expressivas para esses grupos, justamente onde o quadro de riscos sociais na realidade brasileira são prementes tanto para a população carcerária quanto para as pessoas em situação de itinerância, como os refugiados, por exemplo, com o Brasil recepcionando de forma ainda insuficiente ao ajustamento dessas pessoas nos contextos escolares. O universo de possibilidades para essa temática parece urgente, considerando-se reduzidos os esforços de analisar essa temática (FRAGA, 2018). Como o ensino de Sociologia entra no cenário dessas preocupações no interior da escola, nos parece urgente inventariar pesquisas.

Do ponto de vista conceitual, são muitas as possibilidades interpretativas, mas se tem buscado uma leitura associando os dispositivos de justiça e moral, inscrita nas contribuições teóricas da teoria do reconhecimento, buscando acionar, a partir de Fraser (2007), um modelo de reconhecimento de grupos sociais diferenciados inspirado na ideia weberiana de *status*.

O reconhecimento a partir da valorização cultural de grupos sociais, considerados minorias étnicas, fazem parte desse debate e, por isso, o não reconhecimento compreendido não em termos de depreciação de identidade, mas visto no sentido da subordinação social, merece destaque nessa discussão conceitual. Fraser (2007) revela que a requisição identitária não é a identidade específica de um grupo, mas o *status* de seus membros individuais como parceiros por completo da interação social.

As modalidades diferenciadas de ensino se inserem em uma discussão em que a dimensão do reconhecimento está presente, mas torna-se

importante integrar a discussão no âmbito de uma experiência voltada para as questões emergentes da Educação. A Sociologia tem muito a acrescentar ao debate, sobretudo na realidade brasileira, em que as desigualdades são prementes em várias instâncias. No campo da Educação, entretanto, urgem serem redimensionados da formação de professores a desmistificação de preconceitos e cristalizações e investir na natureza dos saberes específicos a partir da perspectiva de alçá-los a um saber regular, tão urgente e necessário quanto os saberes ditos "comuns" das escolas, que os grupos sociais diferenciados devem acessar.

No campo das Ciências Sociais, mais especificamente no que se refere à prática de ensino de Sociologia, a questão das modalidades de ensino diferenciadas ainda é uma temática pouco explorada. Os principais trabalhos nessa direção estão sendo produzidos por Martins e Fraga (2015; 2018) e Martins e Oliveira (2019). Nesse sentido, há uma agenda de pesquisa a ser explorada, nas especificidades de cada modalidade de ensino, na prática de nosso campo disciplinar e também no quadro das licenciaturas de modo geral, buscando compreender as práticas de ensino de Sociologia nessas diferentes modalidades, com grupos socialmente diferenciados, os atores envolvidos, os obstáculos encontrados e as dinâmicas inventariadas em termos de recursos didáticos e metodológicos. Descortinar e inventariar essas práticas educativas nas Ciências Sociais parece ser não só um desafio concreto no ambiente escolar, mas imprime a construção de uma revisão das metodologias de ensino para a Sociologia.

*ROGÉRIA MARTINS é doutora em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); coordenadora do Laboratório de Modalidades Diferenciada de Ensino de Sociologia (UFJF); membro Associado da Rede de Pesquisadores sobre Privação e Restrição de Liberdade.

**PAULO FRAGA é doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP); professor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais dessa mesma instituição; pesquisador visitante da École de Criminologie, Université de Montréal, da Universidade Católica Portuguesa-Porto; bolsista de produtividade em pesquisa (CNPq).

***

***MOVIMENTOS SOCIAIS**, o ensino de Sociologia e os:*

*Débora Cristina Goulart**

Os Movimentos Sociais (MS) são objetos centrais das Ciências Sociais, desde os estudos clássicos aos contemporâneos e sua presença é marcante como conteúdo do ensino de Sociologia. Os MS podem ser definidos como organizações de grupos intra ou extraclasses sociais que se contrapõem à ordem por meio de reivindicações e ações de confronto a outros grupos, mas predominantemente ao Estado, de forma que se constitua uma identidade entre os membros construída por um conjunto de elementos ideológicos, políticos e econômicos.

O tema é recorrente nas Ciências Sociais e seu estudo é uma tentativa de compreensão sobre como e por que as sociedades se alteram. Para os funcionalistas, os MS aparecem como desajustes na ordem vigente por meio das tensões e conflitos cuja dinâmica deveria ser conhecida para ser controlada. As ações coletivas são vistas como ameaças, mas tais inquietações são alertas para evitar rompimentos mais profundos da integração social.

As vertentes marxistas buscaram compreender como as relações de produção no capitalismo produziram as divisões das classes sociais e como se desenvolviam, em cada processo histórico, as relações econômicas, políticas e ideológicas. Quais reivindicações se impuseram economicamente, como organizações políticas, sindicatos e partidos foram construídos e como lutavam por transformações sociais que buscavam a construção de uma sociedade igualitária e o fim da exploração do trabalho. O arcabouço teórico se expande e as relações entre economia, classes sociais, Estado e ideologia tornam-se instigantes na compreensão da ação dos MS, entendidos como sujeitos sociais em ação na luta de classes em cada formação social. Da classe operária do século XIX, passando pelas classes subalternas, como conceituou Antonio Gramsci (1891-1937) no início do século XX, os trabalhadores em suas diversas organizações foram os sujeitos centrais nos estudos sobre o movimento da classe em suas diferentes formas de ação – das greves às revoluções.

A partir dos anos 1960 na Europa, sobretudo, cresce uma visão analítica de que a contradição capital/trabalho não é mais o conflito central

dos MS que são, agora, sujeitos difusos, mobilizados contra formas de dominação social eminentemente culturais e simbólicas da vida cotidiana, politizando relações tanto públicas quanto privadas. Seriam os Novos Movimentos Sociais (NMS), como pensou Alain Touraine (1925-), que emergem da luta por reivindicações que seriam estranhos à esfera do trabalho, como a superação da tradicional representação política ou o reconhecimento como portadores de direitos. As novas reivindicações derivam de novos atores no palco dos conflitos surgidos de novas formas de construção das lutas sociais: o movimento feminista, negro, LGBTQI+, o movimento estudantil etc.

No final dos anos 1970 no Brasil, com o crescimento dos MS urbanos e do novo sindicalismo, há um embate entre essas duas vertentes, que mostra certa dificuldade de transposição analítica para a realidade brasileira. Por aqui, os movimentos populares de luta pela moradia ou educação nas grandes cidades não são de fácil comparação com os movimentos ambientalistas ou mesmo feministas na Europa. Havia a necessidade de uma produção teórica que se construísse a partir de nossa história e, com o fim da Ditadura Civil Militar, intensificam-se as análises que tentam explicar a relação entre os MS e o Estado, pensando sobre as possibilidades e limites da democracia e da cidadania no Brasil, o "direito a ter direitos", focalizando as relações de poder no cenário político – autonomia dos movimentos e suas formas de organização, participação das classes dominadas, articulação entre diferentes setores como Igreja, partidos, sindicatos, movimentos e Organizações Não Governamentais (ONGs).

O avanço do neoliberalismo nas últimas décadas do século XX no Ocidente trouxe novos desafios para os MS, com a intensificação da precarização das relações de trabalho e a crise das organizações tradicionais da classe trabalhadora, como os sindicatos. Para fazer frente ao neoliberalismo em escala planetária, surgem movimentos articulados em nível global – o altermundismo. De caráter antineoliberal, opondo-se à dominação dos conglomerados econômicos (Fórum Econômico Mundial), constrói-se o movimento antiglobalização que culmina nos Fórum Social Mundial (FSM), impulsionado pela visão de "outro mundo possível", como propagou o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) aliando demandas econômicas com formas políticas não hierárquicas e ideologias antissistêmicas.

Presença marcante nas análises sobre MS no Brasil tem sido os conceitos de ciclo de protesto de Sidney Tarrow (1938-), de repertório de Charles Tilly (1929-2008) e movimentos em rede de Manuel Castells (1942-). São mobilizados para compreender as ações coletivas a partir de 2009, desde a Primavera Árabe nos países do Oriente Médio e Norte da África, Portugal, Espanha, Grécia, Turquia, Estados Unidos, Brasil e França, cujas análises estão ainda em curso, como a noção de "movimento sem líder" ou "movimento das praças ocupadas".

Com intensa crítica aos limites democráticos dos sistemas políticos, inclusive enfrentando ditaduras, com reivindicações supostamente supérfluas (manutenção de uma praça pública ou o preço da tarifa de transporte) e com forte presença das redes sociais e da *internet*, as manifestações são massivas, longevas, com ocupação de espaços públicos que geraram forte repressão policial. A luta por democracia, justiça social e dignidade, ainda que não expressa em uma lista de reivindicações, se apresenta por meio da ausência de líderes, assembleias massivas e pelas tentativas de linhas decisórias horizontais, não hierárquicas. No Brasil, esse debate acalorado busca compreender o que foram e quais os desdobramentos das Jornadas de Junho de 2013.

Diante de uma vasta produção teórica que tem como desafio atender aos acontecimentos contemporâneos à luz da história, como os MS são apropriados pelo ensino de Sociologia no Brasil?

A categoria de MS tem forte presença no currículo do ensino de Sociologia, sendo a única a vigorar em todos os 14 currículos estaduais analisados por Santos (2012). Na análise de Bodart e Lopes (2017), aparece como o segundo conceito mais presente nos currículos estaduais analisados em 2017, vigorando em 24 dos 27 estados. Essa categoria aparece como critério de avaliação nas matrizes de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, embora não apareça como categoria obrigatória nos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é abordada em todas as obras aprovadas para o componente de Sociologia em todas as edições até o momento (2012, 2015 e 2018). Trata-se de uma categoria que faz parte de um mapa curricular comum compartilhado por especialistas e docentes da área.

Nos Encontros Nacionais de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb) – cuja primeira edição ocorreu em 2009 – a categoria aparece como tema desenvolvido em atividades didáticas, sobretudo nos projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); exceção feita aos trabalhos que analisam como os MS são abordados nos livros do PNLD (BORGES; PEREIRA; NASCIMENTO, 2015; LIMA, 2015), o que nos parece uma linha de análise em construção, visto que o acompanhamento das práticas educativas do ensino de Sociologia tem maior visibilidade justamente nos encontros em que a docência tem espaço para apresentação e debate.

O livro didático é, por seu alcance e sistematização dos conteúdos e temáticas, até o momento, o material de maior alcance e que produz, inclusive, uma indução curricular do componente no ensino médio.

A abordagem dos MS no PNLD é permeada pela concepção do ensino de Sociologia e da própria análise do que são os MS, como vimos anteriormente. Embora a vertente marxista esteja presente, há a prevalência da análise dos NMS, dos movimentos como resistência à mundialização neoliberal e principalmente da relação entre MS e o Estado, sendo os primeiros concebidos como movimentos institucionais, ou seja, com sujeitos/atores precisos, com reivindicações, forma de luta, organização e estrutura definidos e cujo principal interlocutor é o Estado. Essa abordagem é mais marcante que a análise dos movimentos mais recentes, embora a temática apareça como elemento instigante ao debate.

A abordagem dos MS no ensino de Sociologia é central, como o é para as Ciências Sociais, mas ainda há um longo percurso para tornar-se objeto de pesquisa no ensino. Em sua intersecção com o ensino de Sociologia, há um caminho de pesquisas já aberto, na análise da presença do conceito de MS no currículo de Ciências Sociais na educação básica, em seus diversos documentos oficiais, tanto estaduais como nacionais. Uma possibilidade inexplorada é a relação entre a abordagem dos MS na produção acadêmica em comparação com a educação básica. Outro viés possível é verificar na produção das fundações empresariais para o ensino médio como essa temática está presente, sobretudo após o movimento de ocupações de escolas (2015-2017). A investigação da temática dos MS nos materiais de outras redes que não a pública é importante, sobretudo após a Reforma do Ensino Médio. Nesse caso, os materiais apostilados de

grandes conglomerados empresariais da educação é um caminho interessante. A pesquisa etnográfica em sala de aula para investigar o currículo em ação é sempre uma oportunidade salutar para verificar a apropriação e ressignificação das normativas curriculares, o que no caso dos MS trata diretamente do elemento conflito, dando um contorno mais instigante à pesquisa.

Outra possibilidade estimulante é o aprofundamento da temática em sala de aula com o uso de metodologias das Ciências Sociais (SANTOS; GOULART, 2019) para uma Sociologia Escolar que seja analítica, reflexiva e ao mesmo tempo atuante em contraposição ao silêncio total do tema/categoria na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio.

*DÉBORA CRISTINA GOULART é doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); professora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), atuando também na Rede Escola Pública e Universidade (REPU); pesquisadora Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Classes Sociais (GEPECSO).

***

***MÚSICA**, o ensino da Sociologia e a:*

*Naiara Dal Molin**

A relação existente entre a música e as Ciências Sociais tem uma história relativamente longa. Existem diversos estudos que tratam do universo musical enquanto objeto de análise sociológica. O nosso foco aqui é diferente: iremos nos debruçar sobre a utilização da música como ferramenta didática para o ensino e a aprendizagem da Sociologia.

Após anos de exclusão da Sociologia nos currículos escolares brasileiros, no período da Ditadura Civil Militar (1964-1981), ressurgiu o debate sobre o ensino de Sociologia, sua metodologia e ferramentas didáticas, especialmente no ensino médio. A área de Ciências Sociais, que era mais centrada na pesquisa com ênfase nos cursos de bacharelado, voltou-se para a necessidade da formação de professores. Para isso, teve importância ímpar o Parecer do CNE/CP nº 009/2001, que previu o conjunto

das competências necessárias para a formação do professor e sua posterior atuação profissional.

Nesse debate, um dos recursos que passou a ser visto como uma possibilidade para o ensino e aprendizagem da Sociologia foi a utilização da música em sala de aula. A música é uma expressão artística e cultural de um povo, em determinada época e região, utilizada para expressar sentimentos e emoções. Ela permite trabalhar inúmeros conteúdos e conceitos da Sociologia. O foco principal é a interpretação dos significados das letras das canções, mas o ritmo e outros aspectos das músicas podem e devem ser explorados para que os estudantes entendam não só os textos, mas também os contextos em que elas foram compostas. A música toca os sentidos humanos e, como já afirmava Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), não se aprende somente pela razão; a aprendizagem passa necessariamente pelos sentidos e pelas emoções.

O tema aparece em estudos, ensaios e apresentação de trabalhos em simpósios e congressos da área de Ciências Sociais. Um dos primeiros trabalhos sobre a temática é o artigo de Bodart (2012), intitulado "O uso das letras de música nas aulas de Sociologia". Nesse trabalho, o autor preocupa-se com as dificuldades da utilização da música nas aulas de Sociologia e elenca como principais fatores a formação do professor que ministra a disciplina, a recente inclusão da Sociologia nas matrizes curriculares e as dificuldades da definição de fronteiras entre a Sociologia, a História, a Geografia e o senso comum.

Em 2013, tivemos a publicação do artigo "A música como recurso didático para trabalhar as questões sociais e étnico-raciais nas aulas de Sociologia: uma perspectiva freireana", de Dal Molin e Cigales, que compõe o livro *Ensino de Sociologia: diálogos entre Pedagogia e Sociologia*. Nele, a música é apresentada como a base para uma prática educativa onde seja possível praticizar a teoria e teorizar a prática, como sugere Paulo Freire (1921-1997).

Temos também o artigo de Dal Molin e Cigales (2014), "A Ciência Política em sala de aula: recursos didáticos e metodológicos", publicado na *Revista Imagens da Educação*. Nele são discutidos conceitos-chave da Ciência Política como "democracia", "participação", "representação política" e "cidadania durante o período da Ditadura Civil Militar", implantada em 1964 no Brasil. Os autores utilizam o conceito de transposição

didática de Yves Chevallard (1946-), pesquisador francês do campo do ensino da Matemática, e apresentam a música como uma das possibilidades de se transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar.

O artigo "A música como recurso para o ensino de Sociologia: uma reflexão sociológica sobre participação política, democracia e cidadania através de canções da Ditadura Militar Brasileira", de Alânia Felix (2015), apresenta os resultados da prática didática da autora que utilizou a música nas aulas de Sociologia no 3º ano do ensino médio para abordar o período da Ditadura Civil Militar no Brasil. Outro trabalho é o de Marília Paiva, que discute a Sociologia e o *rock* nas aulas de Sociologia, em artigo publicado em 2016 pela *Revista Café com Sociologia* (2016b).

Em 2015, a utilização da música no ensino de Sociologia foi tema de uma pesquisa de conclusão do curso de graduação em Sociologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), de André Alvarez Grohe Comin. Na pesquisa intitulada "*O uso da música como um recurso pedagógico para o ensino de Ciências Sociais no ensino médio"*, o autor debate a utilização da música como metodologia de ensino nas aulas de Sociologia e analisa os resultados da experiência realizada nas disciplinas de práticas de ensino.

O trabalho intitulado "O ensino de Ciência Política e a música no livro didático", de Dal Molin e Cigales (2016), foi apresentado no 10º Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política na área temática "Ensino e pesquisa em Ciência Política e Relações Internacionais". O trabalho analisa como os livros didáticos apresentam a música como uma possibilidade metodológica no ensino e na aprendizagem da Sociologia.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese das músicas trabalhadas e dos conteúdos e conceitos abordados nos artigos analisados. Ressaltamos que todos os trabalhos apresentaram a análise da letra de pelo menos uma canção:

Quadro 1 – Síntese das músicas trabalhadas e dos conteúdos e conceitos abordados nos artigos analisados.

Músicas e autores	Conteúdos/ conceitos
A vida é um moinho (Cartola)	Sociedade tradicional, posição da mulher na estrutura social e prostituição/exclusão social
Lixo no lixo (Falamansa)	Sociedade de consumo e relações entre sociedade e meio ambiente

Continua...

Dar-te-ei (Marcelo Jeneci)	Representação simbólica e sociedade de consumo
Disparada (Geraldo Vandré e Theo Bastos)	Autoritarismo, censura, repressão do Estado e participação política
Comportamento geral (Gonzaguinha)	Democracia, poliarquia (Robert Dahl) e ideologia
Comida (Arnaldo Antunes)	Terceira onda de redemocratização (Samuel Huntington), movimentos sociais, Constituição de 1988, direitos humanos, cultura e cidadania/subcidadania (Jessé de Souza)
Clandestino (Manu Chao)	Globalização, imigração, direitos humanos, poder e identidade
Desgarrados (Mário Barbará e Sérgio Napp)	Identidade, êxodo rural, precarização do trabalho e cultura
O canto das três raças (Paulo César Pinheiro e Mauro Duarte)	Identidade nacional e relações étnico-raciais
Apesar de você (Chico Buarque)	Autoritarismo, direitos civis e políticos, participação política, poder e censura
É (Gonzaguinha)	Participação política, redemocratização, público *versus* privado, direitos civis, políticos e sociais (Thomas Humphrey Marshall), cidadania e identidade nacional
Pra não dizer que não falei das flores (Geraldo Vandré)	Ditadura, autoritarismo, democracia, participação política, cidadania e desigualdade social

Fonte: Elaboração da autora.

Pelo que vimos, a música abre múltiplas possibilidades para o ensino de Sociologia, permitindo o trabalho interdisciplinar em sala de aula. Levando em consideração as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio e sua organização por áreas, percebemos que a música se encaixa na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pois proporciona a interlocução entre a Sociologia, a Geografia, a História e a Filosofia. É claro que não podemos deixar de lado o itinerário formativo da área específica da Sociologia. No entanto, a música não só permite a interlocução entre a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas também com a área das Linguagens e suas tecnologias que tem como habilidade prevista analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

A BNCC apresenta como habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas o desenvolvimento do protagonismo juvenil e a construção de uma atitude ética pelos jovens e, para tal, prevê a utilização de recursos didáticos em diferentes linguagens – a música podendo ser um deles. As categorias que devem ser

aprendidas na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são "tempo e espaço", "territórios e fronteiras", "indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética", "política e trabalho". Essas categorias foram abordadas pelos autores dos trabalhos citados.

É importante ressaltar que professores e professoras de Sociologia, no cotidiano da sala de aula, utilizam a música como ferramenta didática, que poderia ser objeto de pesquisas mais abrangentes sobre as práticas pedagógicas nas aulas de Sociologia.

A temática da música para o ensino de Sociologia abre um leque de possibilidades de pesquisa: a análise da utilização da música nos livros didáticos, em projetos interdisciplinares, projetos de extensão ou oficinas ou na análise do currículo, oficial ou oculto. Ressaltamos, como agenda de pesquisa, a necessidade da avaliação dos resultados da utilização da música como um recurso pedagógico, o que raramente encontramos nos trabalhos publicados.

*NAIARA DAL MOLIN é doutora em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professora no Instituto Federal Sul Rio-grandense (IFSul), Campus Lajeado; coordena e atua em cursos de Especialização em Educação e no Ensino Médio.

***

***NARRATIVA SOBRE SI**, o ensino de Sociologia e a:*

*Joana Elisa Röwer**

*Jorge Luiz da Cunha***

A narrativa sobre si no ensino de Sociologia é um dispositivo de aprendizagem que objetiva problematizar as relações entre indivíduo e sociedade. Embasa-se na compreensão de que as realidades individuais são socialmente construídas e de que biografias revelam aspectos sociais, culturais e históricos. De forma específica, através de narrativas de si (orais, escritas, imagéticas), são desenvolvidos a imaginação sociológica (Charles Wright Mills), a interpretação do mundo social (Bernard Lahire), o *estranhamento* e a *desnaturalização*, conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio-Sociologia. O uso desse dispositivo de aprendizagem nas aulas de Sociologia envolve a definição de temáticas sociológicas a serem postas em relação com as narrativas autorreferenciais. Desse modo, a abordagem sociológica vai ao encontro de realidades significativas de jovens estudantes.

Pontua-se que poucos(as) são os(as) professores(as)-pesquisadores(as) de Sociologia no Brasil que desenvolveram experiências e as sistematizaram com objetivos de socialização/publicação.

O primeiro trabalho identificado com a proposta de vinculação entre ensino de Sociologia e histórias de vida é de autoria de Kelly Cristina Corrêa da Silva Mota e foi apresentado no Congresso Brasileiro de Sociologia, no ano de 2005, no GT 6 "Experiência de ensino de Sociologia: metodologias e narrativas didáticas", intitulado "Histórias de vida como metodologia de ensino". Mota (2005), através de relato de experiência no ensino médio, aborda a utilização da história de vida como metodologia de ensino de Sociologia na escola, realizando a articulação entre método, conteúdo e compreensão, visando o desenvolvimento da habilidade de

desnaturalizar. Embasada no conceito de socialização da Sociologia do Conhecimento, de Peter Ludwig Berger (1929-2017) e Thomas Luckmann (1927-2016), esse texto torna-se referência, pois é um relato de experiência que antecede as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e a Lei nº 11.684, de 2008, que estabeleceu o ensino de Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

Posterior a esse relato de experiência, seguiram-se os trabalhos publicados por Joana Elisa Röwer, que resultaram em sua tese de doutoramento intitulada *Por uma Sociologia da suspensão: ensino de Sociologia e narrativas de si como dispositivo de formação*, defendida no ano de 2016, no doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/RS.

No ano de 2014, na revista *Educação*, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, Röwer, em coautoria com Jorge Luiz da Cunha, publicou o artigo intitulado "Ensinar o que não se sabe: estranhar e desnaturalizar em relatos (auto)biográficos", em que apresenta uma experiência de ensino de Sociologia com relatos de si, realizada em uma escola pública, no primeiro trimestre escolar do ano de 2013. O foco dessa prática e das teorizações sobre ela esteve centrado na possibilidade do *estranhamento* e da *desnaturalização* por meio de relatos autobiográficos. Essa primeira análise e estruturação, em texto, dessa abordagem de ensino permitiram visualizar e iniciar uma reflexão sobre a possibilidade dos relatos de si se constituírem como método educativo que viabiliza e suscita estados de suspensão de saberes.

Ao final do ano de 2014, outra publicação de Röwer é realizada, mas na *Revista Café com Sociologia*, como relato de experiência, decorrente da sua prática docente na disciplina de Sociologia, também em uma escola pública durante todo o ano de 2013. O artigo foi publicado com o título "Relatar-se para refletir-se: uma experiência de escritas de si nas aulas de Sociologia". O objetivo central foi construir possibilidades didático-metodológicas de reflexão e conscientização de si na relação entre estrutura e contextos socioculturais e trajetórias individuais. A contribuição dessa experiência foi a compreensão que esse exercício de escritas autorreferenciais auxiliou na aquisição de uma habilidade de aprendizagem de relacionar os conhecimentos escolares com a vida vivida em outros espaços/tempos. Contudo, também se problematizou as diferentes atribuições de sentidos pelos educandos a essa atividade; a relação educador-

educando, que interfere no próprio processo de escrita; e a necessidade de aprimorar o trabalho de leitura/escuta dos relatos sobre si mesmos.

Röwer e Passeggi (2014), a partir da necessidade de refletir sobre os relatos de jovens estudantes no espaço da sala de aula, elaboraram o texto "'Sou um adolescente de 16 anos que acha o mundo chato': a força do sentido no mínimo dizer", apresentado no IV Encontro Ouvindo Coisas, promovido pela Universidade Federal de Santa Maria, em 2014. Esse trabalho contribuiu para problematizar, de modo preliminar, a intensidade de sentidos em micronarrativas recolhidas na experiência docente. Tendo por base Ferrarotti (2012), em que a narrativa autobiográfica sintetiza história, estrutura social e trajetórias individuais, refletiu-se sobre a possibilidade do entrelaçamento dessas três dimensões também em relatos sucintos.

O artigo "Por uma Sociologia da suspensão: da recursividade entre concepções e práticas", que compõe o dossiê "Ensino de Sociologia", na revista *Em Tese*, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Política, da Universidade Federal de Santa Catarina/SC, no ano de 2015, publicado por Röwer, Cunha e Passeggi, expõe um percurso de prática, pesquisa e teorização sobre o ensino de Sociologia na educação básica com relatos de si. No texto é apresentada outra experiência de ensino de Sociologia por meio de relatos autobiográficos, ocorrida no ano de 2014, também em uma escola pública. A estrutura da abordagem e as análises dos relatos permitiram formular considerações que podem colaborar na compreensão dos sentidos do ensino de Sociologia e na potencialidade das escritas de si como dispositivo de formação no âmbito escolar. Isso porque as compreensões rumaram para a corroboração da tese de que a utilização de dispositivos de auto e heterobiografia nas aulas de Sociologia/Ciências Sociais fomentam *estranhamentos* de si e do outro e a *desnaturalização*, podendo colaborar com a quebra de preconceitos.

Maria Alda de Sousa Alves e Röwer, no ano de 2018, publicam nos *Cadernos da Associação Brasileira de Ciências Sociais* (CABECS) o trabalho intitulado "Narrativas de si no espaço escolar, juventudes e ensino de Sociologia". Parte-se da necessidade do reconhecimento de uma "pedagogia das juventudes", em que relatos biográficos embasam compreensões sobre as juventudes. Como base de análise, foram utilizados relatos de jovens registrados em documentário brasileiro.

O *blog* Café com Sociologia vem socializando outras experiências e sugestões de utilização de biografias e narrativas de si no ensino de Sociologia. Uma dessas indicações é o texto de Cristiano das Neves Bodart (2019b) que, com base nas contribuições de Norbert Elias, oferece uma possibilidade de trabalho em sala de aula a partir da biografia de pessoas próximas aos estudantes.

Apesar da importância de trabalhos autorreflexivos através do uso de narrativas sobre si no espaço escolar e no ensino de Sociologia, que produzem aprendizagens e se referem à formação humana, à formação de indivíduos conscientes de si, críticos e reflexivos sobre suas próprias trajetórias e contextos de vida, há poucos trabalhos publicados que avançam no desenvolvimento qualitativo dessas práticas. Um dos desafios diz respeito ao conhecimento e à circulação de experiências realizadas nas escolas através desse dispositivo. Para além das metodologias dos trabalhos citados acima, diferentes procedimentos podem ser adotados no uso de narrativas sobre si no ensino de Sociologia, contudo, embasamentos epistemológicos precisam fundamentar as práticas. A fundamentação das práticas e a circulação de experiências são aspectos que tornam necessária a continuidade de pesquisas e relatos de experiência sobre as narrativas sobre si no ensino de Sociologia. Além disso, a construção de uma rede de professores e pesquisadores é necessária.

*JOANA ELISA RÖWER é doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); professora do Instituto de Humanidades, Curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Ceará (UNILAB/CE).

**JORGE LUIZ DA CUNHA é doutor em História Medieval e Moderna Contemporânea pela Universität Hamburg, UH, Alemanha; professor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); integra o Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSM), e o Programa de Pós-Graduação em História (PPGH/UFSM); docente do Mestrado Profissional em Ensino de História - (ProfHistória/UFSM-UFRJ); coordenador do Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – CLIO; é presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, BIOGRAPH.

***

***OBJETO DE ENSINO**, a Sociologia escolar e seu:*

*Eduardo Carvalho Ferreira**

De tudo aquilo que sabemos pela literatura especializada, os objetos de ensino de uma disciplina escolar tem a ver com *o que deve* e *como pode* ser ensinado e aprendido durante a escolarização. Isto é, trata-se de uma forma de organização dos conhecimentos e recursos metodológicos necessários para regular as práticas e situações de aprendizagem que se desenvolvem no cotidiano das salas de aulas. No caso do ensino escolar de Sociologia, no contexto pós-obrigatoriedade, o papel dos objetos de ensino tem sido discutido no âmbito da sua contribuição para a renovação e modernização da disciplina, não somente pela seleção de conceitos, teorias e temas, mas também pela discussão sobre as novas metodologias e técnicas educativas, a formação de professores, os livros e materiais didáticos e os princípios pedagógicos orientadores do currículo oficial e sua relação com o currículo real.

A partir da Lei nº 11.684/08, o debate em torno da identidade do ensino escolar das Ciências Sociais na educação básica ganhou contornos distintos, não só pela conquista da obrigatoriedade, mas sobretudo pelo alto nível de elaboração teórica que passou a ser desenvolvida nos espaços de produção e divulgação específicos, culminando na ampliação vertiginosa da produção científica e acadêmica sobre a temática (MEUCCI, 2015; FERREIRA, 2016). De fato, o contexto que cercou a luta pela obrigatoriedade do ensino, junto às subsequentes disputas no campo das políticas curriculares e ao conteúdo dos discursos produzidos pelas pesquisas alteraram o conteúdo e a forma da disciplina e, consequentemente, seus objetos de ensino, formalizando uma comunidade epistemológica em torno da disciplina escolar e um movimento sistemático de transformação do seu Projeto Político-Pedagógico.

Silva (2005) comentou essas mudanças dizendo que o ensino escolar de Sociologia tende a canalizar duas direções complementares, "[...] o saber acumulado da Sociologia e as necessidades contemporâneas da juventude, da escola, do Ensino Médio e dos fenômenos sociais mais amplos" (SILVA, 2005, p. 2). Se na primeira metade do século passado o ensino tendia a repetir conceitos e categorias da Sociologia acadêmica, com o tempo foi se alinhando progressivamente à temática da cidadania e no contexto pós-obrigatoriedade à perspectiva de interseccionalidade causada pela inclusão de saberes ativistas nas práticas de ensino. Conquanto, segundo Sarandy (2011, p. 67), "[...] apesar de diferenças e similaridades quanto à estrutura formal dos programas para a disciplina, ainda sabemos pouco sobre os sentidos articulados aos conceitos e temas apresentados como objetos de ensino nos programas".

Sobre a expressão dos objetos de ensino, de concreto temos as definições de competências e habilidades na Base Nacional Comum Curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do ensino médio, que se edificam a partir das categorias "tempo", "espaço", "território", "fronteira", "indivíduo", "natureza", "sociedade", "cultura", "ética", "política" e "trabalho" e os conhecimentos organizados pelos livros e materiais didáticos, onde já é possível observar certa diversidade de temas, mesmo que, conforme adverte Sarandy (2011, p. 66), ainda permaneça "[...] uma relativa convergência entre as propostas de currículos e programas de cursos que mais que expressar o resultado de uma discussão rigorosa sobre, expressa a ausência dessa discussão e a tendência à reprodução dos modelos dos cursos de bacharelado".

Tal contexto pode ser evidenciado quando olhamos para a compilação dos conhecimentos selecionados pelos cinco livros escolhidos no Programa Nacional do Livro Didático (2018), onde se vê um agrupamento de conhecimentos específicos a partir de temas gerais, tais como: "capital", "cidadania", "classes", "consumismo", "consumo", "controle social", "crime", "cultura", "democracia", "desenvolvimento", "desigualdades sociais", "direitos humanos e sociais", "diversidade", "educação", "escola", "Estado", "estratificação", "etnia", "gênero", "globalização", "identidade", "ideologia", "indivíduo", "instituições sociais", "justiça", "juventudes", "meio ambiente", "modernidade", "movimentos sociais", "mudança social", "multiculturalismo", "neoliberalismo", "participação

política", "pensamento social brasileiro", "poder", "política", "pós-democracia", "pós-modernidade", "raça", "religião", "secularismo", "sexualidades", "socialização", "sociedade", "sustentabilidade", "técnica", "tecnologia", "trabalho", "urbanização", "violência".

De todo modo, o período pós-obrigatoriedade tem revelado características *sui generis* quando comparado com momentos anteriores, isso porque nesta última década temos acompanhado não só uma crescente rotinização dos conteúdos, como também a elevação do foco na *desconstrução* como objetivo central do ensino, o que tem legitimado um tipo de conhecimento escolar diferente do pensado em outros momentos. Isto é, a interface entre novas teorias, métodos e práticas de ensino, somadas à sempre renovada ambição de analisar os problemas sociais, dá origem à recontextualização de uma disciplina cada vez mais hibridizada entre conteúdos científicos e saberes ativistas, sempre objetivando o engajamento dos estudantes com temas socialmente relevantes, através de uma concepção de cidadania questionadora dos regimes de privilégios, violações de direitos, dentre outros, além de interpelar a própria neutralidade da escola.

Durante o período de campanha pela reintegração da disciplina, o debate esteve bastante concentrado em duas situações, a dizer, a crítica da razão pedagógica implícita nas primeiras propostas curriculares e a negociação coletiva de um projeto disciplinar cujos objetos do ensino fossem mais coerentes com os *savoirs savants* produzidos pelas Ciências Sociais. Conquanto, as circunstâncias que envolveram a conquista da obrigatoriedade não só colocaram à mesa novas demandas curriculares para a disciplina, como também provocaram um sentimento maior de vigilância em torno da sua condição na educação básica. É preciso considerar que a disciplina escolar Sociologia tem se demonstrado portadora de uma materialidade histórica singular e de uma virtude notável de se reinventar, passando constantemente por modos de transfiguração da disciplina acadêmica para o uso escolar, de forma a criar o efeito de retorno do ensino escolar sobre os saberes da ciência de referência.

Diz-se na literatura especializada que o vir a ser de uma disciplina escolar está sempre condicionado a uma diversidade de sentidos que buscam a legitimação de seu Projeto Político-Pedagógico e o estabelecimento de seu campo de controle simbólico. Uma questão evidentemente difícil

para a Sociologia no ensino médio, primeiro por se tratar de um tipo de ensino escolar que, por diversas razões, se edificou a partir da necessidade de superar a simples descrição, para operar na ordem da explicação dos fenômenos sociais; segundo, por ter de confrontar um sistema de ensino baseado em uma concepção política e pedagógica que aprofunda a precarização do próprio currículo, ao propor um tipo de ação que projeta o espaço educativo como um espaço de transformação de competências e habilidades, o que tende a criar certas dificuldades de manutenção para disciplinas de natureza crítica.

E por essa razão é que compreender os elementos envolvidos no processo de confecção dos objetos de ensino de uma disciplina escolar corresponde à tentativa de conhecer tanto sua gramática quanto sua micropolítica. Por isso grande parte das representações mais contemporâneas sobre o ensino escolar de Sociologia tem espelhado em suas análises a tese de que o conhecimento escolar de Sociologia teria uma "importância", no sentido daquilo que Bernard Lahire (2014, p. 58) chamou de "conhecimento mediato", fazendo ascender realidades que permaneciam invisíveis, isto é, ao passo em que conhecemos melhor o mundo social, nos colocamos em um lugar privilegiado, aquele de quem tem poder para transformar. De fato, esse ímpeto de "desnaturalização" (ou desconstrução?) é sempre colocado como inegociável, dado seu papel crucial no enfrentamento de certas verdades construídas historicamente.

Isso fica mais nítido se considerarmos a importância dada aos termos "olhar sociológico" e "imaginação sociológica" nas narrativas sobre a construção dos objetos de ensino da disciplina escolar, por se entender que eles podem jogar luz em discussões sem nenhuma visibilidade de um ponto de vista comum. Em outras palavras, o conhecimento escolar de Sociologia e seus objetos de ensino têm transitado entre um tipo de preocupação mais científica e outra mais engajada cuja expectativa parece ser que os conhecimentos incorporados nas práticas de ensino auxiliem no desenvolvimento de posturas reflexivas, a partir da incorporação de certos hábitos intelectuais da Sociologia à vida dos estudantes e à cultura escolar e, ao mesmo tempo, à aquisição de competências que estão relacionadas à cidadania e à crítica social. Nesse sentido, considerando a rotinização dos conteúdos já legitimados, fica a impressão de que a agenda futura da pesquisa acadêmica deve focar na ressignificação das estratégias

e metodologias de ensino-aprendizagem, fazendo com que os objetos de ensino funcionem mais como problemas mediadores da experiência do que como ponto de partida, sustentando uma interpretação mais favorável ao estabelecimento do conhecimento escolar de Sociologia validado pela comunidade disciplinar.

***EDUARDO CARVALHO FERREIRA** é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); atualmente é pós-doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

***

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO (OCEM), *o ensino de Sociologia e as:*

*Amaury Cesar Moraes**

Propostas curriculares geralmente trazem uma lista de conteúdos a serem ensinados aos alunos. Diversamente dessa tradição, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) são uma proposta que se preocupa mais com o sentido de orientar as escolhas de conteúdos e procedimentos didáticos dos professores da disciplina Sociologia.

A passagem do governo Fernando Henrique Cardoso para o governo Luiz Inácio Lula da Silva representou uma mudança importante na educação. Em 2004, ocorreu o Fórum Curricular Nacional do Ensino Médio, organizado pelo Departamento de Política do Ensino Médio (DPEM) do Ministério da Educação (MEC). O ensino médio tornara-se uma questão importante então, tendo em vista que as políticas de universalização do ensino fundamental, fomentadas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), e a ampliação da escolaridade, objetivada pela prática da progressão continuada ou promoção automática, resultaram no crescimento de matrículas no ensino médio. A primeira medida tomada pelo Fórum foi a criação de um Grupo de Trabalho, tendo por tarefa discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e os

Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM). Esse GT dividiu-se em equipes responsáveis por disciplinas do ensino médio. Depois da análise crítica, as equipes passaram à elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Durante o processo de elaboração das OCEM, as equipes de Sociologia e Filosofia questionaram o DPEM/MEC sobre a legitimidade e consistência de se elaborar um documento oficial de Sociologia e Filosofia sem que se tivesse garantido que estas se tornassem obrigatórias. O MEC comprometeu-se com a sua obrigatoriedade, solicitando a elaboração de um parecer para a sua inclusão no currículo do ensino médio, o qual viria a dar ao Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 38/06, que estabeleceu a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia em todas as escolas públicas e privadas do país.

A presença da Sociologia no currículo do ensino médio – espaço disciplinar que representa o campo das Ciências Sociais – provoca muita discussão. Além da justificativa que se tornou um *slogan* ou chavão – "formar o cidadão crítico" –, há razões objetivas decorrentes da concretude com que a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: contribuir com a aproximação desse jovem da linguagem especial da Sociologia, sistematizando debates sobre temas importantes, da tradição e contemporâneos. A Sociologia oferece ao aluno "modos de pensar" ou reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social ou comunidade.

Dois princípios caracterizam o pensamento sociológico: a *desnaturalização* e o *estranhamento*. A *desnaturalização* por parte das concepções ou explicações dos fenômenos sociais, uma vez que há uma tendência recorrente de se explicar as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc. com argumentos naturalizadores (fazer parecer naturais aquilo que são construções sociais, por exemplo: a dominação masculina fundamentada em uma discutível superioridade biológica). Com isso, se perde de vista a historicidade desses fenômenos. As mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões e estas de interesses, ou seja,

decorrem de razões objetivas e humanas e não são frutos de tendências naturais. Outro princípio é o *estranhamento*: observa-se que os fenômenos sociais que nos rodeiam e dos quais participamos não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais estamos acostumados e nem os vemos na verdade. Logo, assim como a chuva ou uma doença têm explicações científicas, do mesmo modo as guerras e as mudanças de governos podem ser estudadas pela História, ou os cataclismos naturais podem ser estudados pela Geografia; assim os fenômenos sociais merecem ser compreendidos ou explicados pela Sociologia. Mas só é possível tomar certos fenômenos como objeto da Sociologia na medida em que os submetermos a um processo de *estranhamento*, que os coloquemos em questão, problematizando-os.

A disciplina Sociologia tem historicidade diversa de outras disciplinas do currículo, pois é uma disciplina recente, com uma comunidade de professores ainda bastante incipiente, e o diálogo entre eles ainda não produziu consensos a respeito de "conteúdos", "metodologias", "recursos" etc. consistentes e definidos. Pode-se reconhecer a recorrência de alguns tópicos nas propostas existentes: uma "introdução à Sociologia", consistindo na definição da ciência, seu objeto e principais temas ou conceitos e uma história da Sociologia, começando pela tríade de autores clássicos – Karl Marx (1818-1883), Max Weber (1864-1920) e Émile Durkheim (1858-1917). Pelo menos três tipos de recortes são reiterados em propostas oficiais, nos livros didáticos e mesmo nas escolas: conceitos, temas e teorias. Assim, as OCEM recomendaram que esses recortes pudessem ser tomados como mutuamente referentes, pois seria desaconselhável trabalhar com um recorte sem se referir aos outros. Tais recortes referem-se a três dimensões necessárias a que o ensino de Sociologia deve atender: o explicativo ou compreensivo – *teorias*; o linguístico ou discursivo – *conceitos*; e o empírico ou concreto – *temas*. Assim: a) *conceitos*: são elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta. O discurso sociológico merece um tratamento especial em sala de aula, pois, em parte, o trabalho do professor de Sociologia consiste numa *tradução*, ou do que, no campo das Ciências Naturais, muitos chamam de "alfabe-

tização científica". Trabalhar com *conceitos* requer inicialmente que se conheça cada um deles em suas conexões com as *teorias*, mas articulando-os com casos concretos (*temas*). Ao tomarmos o recorte conceitual, este tanto faz parte da aplicação de um *tema* quanto tem uma significação específica de acordo com uma *teoria*, do contrário, formariam apenas um glossário sem sentido para serem decorados. Os conceitos possuem história e é necessário que assim este seja contextualizado, para que sua história e seu sentido próprio possam ser entendidos pelos alunos como um elemento do conhecimento racional que permite melhor explicar ou compreender a realidade social. A importância de se trabalhar com conceitos é que podemos desenvolver nos alunos o domínio de uma linguagem específica, a linguagem científica, no caso, a sociológica no tratamento das questões sociais; b) *temas*: pode-se trabalhar com muitos temas e, dependendo do interesse do professor, dos alunos e da escola, há a possibilidade de se adequar as escolhas a essa realidade. Quando propomos tal recorte, não se visa a simplesmente analisar "problemas sociais emergentes" de forma aligeirada e imediatista. *Temas* escolhidos pelo professor e pelos alunos, como "globalização", "menor abandonado", "gravidez na adolescência", "violência e criminalidade", "desemprego" etc. são importantes no cotidiano e não podem ser tratados de modo desconectado da realidade em que são produzidos nem podem ser apresentados sem sua articulação com os *conceitos* e *teorias* que podem explicá-los. Recorte não significa "colcha de retalhos" nem fragmentos, mas uma perspectiva de abordagem: há costura e há composição, dadas pela intervenção do professor, com o auxílio das *teorias* e dos *conceitos*. Um *tema* não pode ser tratado sem o recurso dos conceitos e das teorias sociológicas, senão se banaliza; c) *teorias*: é muito comum que sejam encontrados programas oficiais ou programas de escolas isoladas onde constam conteúdos de teorias clássicas: análise dialética (Marx), análise funcionalista (Durkheim) e análise compreensiva (Weber). Trabalhar com as *teorias*, clássicas ou contemporâneas, impõe a necessidade de se compreender cada uma delas no contexto de seu aparecimento e posterior desenvolvimento – apropriação e crítica. É possível entender as *teorias sociológicas* como "modelos explicativos" e, enquanto tais, uma teoria "reconstrói" a realidade, tentando dar conta dos fatores que a produziram e dos seus possíveis desdobramentos. Ao tomar esse

recorte, o professor poderia partir da apresentação da *teoria* do autor, reconstruindo-a numa linguagem acessível, mas rigorosa, tendo como referências principais alguns *temas* e alguns *conceitos* que poderiam ser destacados e discutidos com os alunos, de modo a garantir a compreensão do papel de uma teoria científica, sua linguagem, seus objetos e métodos de pesquisa e suas relações com a realidade. As *teorias* são compostas por *conceitos* e ganham concretude quando aplicadas a um *tema* ou a um objeto da Sociologia, mas a teoria a seco só produz, para os alunos, desinteresse. As OCEM-Sociologia tiveram como hipótese interpretativa que os conteúdos e formas de ensino de Sociologia são um produto histórico e não a simples transposição do que se faz na Academia; quando foram elaboradas, pretendeu-se intervir o mínimo possível nessa história, não definindo conteúdos a serem ensinados, mas reconhecendo e legitimando formas de trabalho já consagradas pelos professores, elevando o nível dos debates ao dar maior consistência e organicidade às práticas que vinham se efetivando. Inspirados em André Chervel (1931-), os autores consideraram que os conteúdos não são somente conteúdos, mas também formas de exposição, por isso são denominados "disciplinas escolares", algo só existente e constitutivo na/da cultura escolar, o que os levou a mostrar e demonstrar como os conteúdos são tratados e como podem ser tratados, tentando renunciar a imposição de uma lista oficial de conteúdos. Isso foi o pomo de discórdia em nossa incipiente comunidade: chamada equivocadamente de "flexibilizante", "neoliberal" ou, eufemisticamente, "neutra", as OCEM puseram a nu o caráter ideológico de quem esperava uma proposta filiada ao marxismo. Os autores preferiram ficar somente nas Orientações.

A pesquisa sobre propostas curriculares não tem sido algo muito presente entre as produções que se referem ao ensino de Sociologia. Com as mudanças propostas pelo Governo Federal a partir da reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 13.415/2017) e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (ver verbete sobre a BNCC), há uma nova realidade curricular, restando à comunidade de ensino de Sociologia no nível médio a tarefa de rever o lugar e as possibilidades da disciplina, bem como a definição de seus conteúdos e procedimentos didáticos. Assim, o estudo das propostas curriculares torna-se central nas pesquisas desse

subcampo, pois por elas passam a legitimação e a operacionalização do seu ensino.

*AMAURY CESAR MORAES é doutor em Educação Universidade de São Paulo (USP); professor da Universidade de São Paulo (USP); coordenador e relator das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), MEC, 2006; coordenador do GT-Ensino de Sociologia nos Congressos da SBS (2005, 2007, 2009, 2011).

***

OLIMPÍADAS DE SOCIOLOGIA*, o ensino de Sociologia e as:*

*Thiago de Jesus Esteves**

A Olimpíada de Sociologia é um torneio de caráter competitivo e cooperativo no qual cada uma das equipes inscritas, composta por docentes regentes da disciplina de Sociologia e estudantes matriculados nas três séries do ensino médio, das redes pública e privada, representam a sua Instituição de Ensino (IE). Tem como objetivo a divulgação dos conceitos, categorias, temáticas e autores das Ciências Sociais, bem como contribuir com a consolidação e expansão da Sociologia como disciplina escolar, proporcionando reflexões e debates em torno de estratégias lúdicas e criativas que possam incrementar e popularizar o ensino dessa disciplina (ABECS, 2019). Procura, ainda, congregar professores de Sociologia da Educação básica e do ensino superior, estudantes do ensino médio, estudantes dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e pesquisadores da temática de ensino de Sociologia.

Após levantamento de dados, constatamos que até março de 2020 havia sido documentada apenas uma versão de evento nesse formato, a I Olimpíada de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro, que foi uma iniciativa da Unidade Regional do Rio de Janeiro da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS-Rio de Janeiro) e do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (Labes) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em sua primeira edição, contou com o apoio do Colégio Estadual Antônio Prado Júnior (CEAPJ), do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ),

do Colégio Estadual André Maurois (CEAM) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Após a realização de uma série de testes que ocorreram nas reuniões públicas da ABECS-Rio de Janeiro, a Comissão Organizadora selecionou os seguintes jogos didáticos: República em Jogo, Lutas Simbólicas e o Quiz Antropológico. O República em Jogo foi elaborado pelo professor Rafael Santana, a partir de conteúdos relacionados à Ciência Política (SILVA, 2017). O jogo Lutas Simbólicas foi criado por Weslley Fellipe, Atila Tahim, Wisley Nunes e Daniel Valentim, com base, sobretudo, na teoria sociológica de Pierre Bourdieu (LEAL, 2018). Já o Quiz Antropológico, que aborda questões próprias da Antropologia, foi elaborado pela professora Ana Paula Carvalho, juntamente com os estudantes de licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ e da PUC-Rio e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

A edição pioneira da Olimpíada de Sociologia contou com 57 equipes inscritas de 16 municípios do estado do Rio de Janeiro. Por limitações no espaço físico, ocorreu uma seleção, por meio de um sorteio público, no qual foram contempladas 28 equipes. Por problemas relacionados à falta de transporte, participaram do evento 26 equipes. As equipes eram compostas por no mínimo sete e no máximo 11 integrantes, sendo até três docentes e até oito estudantes, seis titulares e dois suplentes (ABECS, 2019). Inicialmente, estava prevista a participação de 16 equipes, entretanto, em virtude do grande número de inscrições, foi possível ampliar o número de participantes. Para disputar os jogos, as equipes foram divididas, a seu critério, em três grupos, um para cada jogo didático. Essa edição contou com aproximadamente 230 participantes, entre professores e estudantes, 50 membros da organização, entre monitores e Comissão Organizadora e 50 convidados e espectadores.

A I Olimpíada de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro foi integralmente custeada por meio de financiamento coletivo (BRUZA, 2019) e ocorreu no dia 8 de outubro de 2019, nas dependências do CEAPJ. A estrutura organizativa dessa primeira edição consistiu em uma cerimônia de abertura, disputas dos jogos didáticos e uma cerimônia de encerramento, na qual foi realizada a premiação das equipes. Em primeiro lugar ficaram empatados o Colégio Estadual Frei Henrique de Coimbra e o Co-

légio Maria Raythe, da rede privada; em segundo lugar, também empatados, o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) – *campus* de Paulo de Frontin – e o Colégio Estadual Antônio Prado Júnior; em terceiro lugar ficou o Colégio Estadual Souza Aguiar.

A cerimônia de premiação contou com a presença do presidente da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) e de representantes da ABECS, da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP) e da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Todos os participantes foram agraciados com medalhas de participação e *kits* contendo materiais didáticos. As equipes classificadas em primeiro, segundo e terceiro lugares foram agraciadas com troféus e medalhas personalizados nos quais constavam as suas respectivas colocações.

A ABECS-Rio de Janeiro e o Labes/UFRJ iniciaram o planejamento para a II Olimpíada de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro, com previsão para ocorrer em 2021. Nessa edição, a organização pretende utilizar versões *on-line* de jogos didáticos, possibilitando a participação remota de equipes. Com a experiência dessas duas edições, a Comissão Organizadora, junto com a ABECS, pretende realizar uma edição nacional, ainda sem data para ocorrer. Coordenadores de Unidades Regionais da ABECS, bem como professores de Sociologia, tanto da educação básica como do ensino superior, têm buscado, junto à organização da I Olimpíada de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro, informações para futuramente organizar versões desse evento em seus estados.

Com o intento de identificar trabalhos acadêmicos que abordassem as olimpíadas escolares, fez-se uma busca voltada para o subcampo do ensino de Sociologia em alguns bancos de dados, anais de eventos e periódicos, como: Scielo; Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais; nos periódicos *Cadernos da ABECS* e *Revista Café com Sociologia*.

A pesquisa teve como recorte temporal os anos de 2005 a 2019. O recorte inicial justifica-se pela implantação nos Congressos da SBS, desde o ano de 2005, do Grupo de Trabalho (GT) "Experiências de ensino em Sociologia: metodologia e materiais didáticos", que posteriormente passou a ser denominado como GT "Ensino de Sociologia".

Como mecanismo de busca, orientou-se pelas seguintes palavras-chave: "Olimpíada de Sociologia", "Olimpíada Educação Básica", "Olimpíada Ensino Superior", "Olimpíada de Ciências Sociais", "Olimpíada de Ciências Humanas", "Olimpíada Estadual de Sociologia", "Olimpíada Estadual de Ciências Sociais", "Jogos de Sociologia", "Jogos de Ciências Sociais", "Jogos Didáticos de Sociologia", "Jogos Didáticos de Ciências Sociais". Ao fim do levantamento bibliográfico, foram identificados 544 trabalhos científicos que se mostraram compatíveis com ao menos uma das palavras-chave selecionadas, entretanto, nenhum desses trabalhos se referia à Olimpíada de Sociologia e apenas um abordava os jogos didáticos em Ciências Sociais.

No indexador de periódicos científicos Scielo, foram identificados 22 artigos, nenhum pertinente com a pesquisa proposta. No GT " Ensino de Sociologia" da SBS, dos 188 trabalhos científicos apresentados, nenhum foi considerado compatível com os critérios da pesquisa. Cabe destacar que os trabalhos apresentados no XVI Congresso da SBS não estão disponíveis no *site* eletrônico da entidade. Os trabalhos apresentados nos três primeiros Congressos Nacionais da ABECS não estão disponíveis no *site* da entidade.

Foram consultados ainda os seguintes periódicos científicos: *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais* (CABECS), publicado pela ABECS, e a *Revista Café com Sociologia*, publicada pela equipe do *site* homônimo. Nos CABECS, dos 57 artigos publicados desde a sua primeira edição, apenas um, publicado no v. 3, n. 2 jul./dez. 2019 foi considerado pertinente com os critérios estabelecidos para a pesquisa. Na *Revista Café com Sociologia*, dos 277 artigos publicados, não foi identificado nenhum pertinente com os critérios pesquisados.

Especificamente sobre a I Olimpíada de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro, até o presente momento, foi identificado apenas um artigo (MAÇAIRA; HANDFAS; CARVALHO, 2019). Uma hipótese para a baixa produção científica é o fato de este ser um evento recente, circunscrito a uma edição, em nível estadual. Entretanto, cabe destacar a quase ausência de uma produção científica voltada para os jogos didáticos no ensino das Ciências Sociais.

Com relação a essa temática, uma suposição é a de que apesar de diversos grupos de pesquisa, professores, estudantes e pesquisadores desenvolverem jogos didáticos inspirados nas categorias, conceitos, temas e autores, estes não são documentados por meio de artigos científicos ou apresentados em eventos do subcampo do ensino de Sociologia. Portanto, fica patente que existe um amplo campo para o desenvolvimento de pesquisas científicas orientadas para a criação e utilização dos jogos didáticos voltados especificamente para o subcampo do ensino de Sociologia, bem como acerca da viabilidade de utilização de plataformas *on-line* para a realização de competições científicas consolidadas em outros campos de conhecimento, como de Matemática, por exemplo. As Olimpíadas de Sociologia, enquanto espaço agregador de professores, estudantes e pesquisadores, assim como de divulgação do campo das Ciências Sociais, precisam ganhar, finalmente, escopo científico.

*__THIAGO DE JESUS ESTEVES__ é doutorando em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ); membro da Executiva Nacional da ABECS e coordenador da UR-Rio de Janeiro.

***

OUTROS PAÍSES*, o ensino de Sociologia em:*

*Amurabi Oliveira**

O

O ensino de Sociologia em outros países refere-se à presença desta como disciplina escolar em distintos países, incluindo tanto sua presença na educação obrigatória quanto na pós-obrigatória, como disciplina compulsória ou optativa, assim como sua presença de forma combinada com outras disciplinas escolares. As diferentes configurações dessa disciplina no currículo escolar dependem, dentre outros fatores, principalmente da tradição disciplinar da Sociologia em cada país, bem como da concepção de Ciências Sociais ou estudos sociais que há em cada sistema de ensino.

Grosso modo, podemos dizer que a Sociologia encontra-se presente de formas muito diversas em diferentes países, aparecendo como disciplina obrigatória na orientação de Ciências Humanas e Sociais do ensino

médio de países como Argentina (em algumas províncias), França, Israel, Suécia e Uruguai; ou ainda como disciplina optativa nesta mesma orientação em países como Espanha, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Portugal.

A literatura disponibilizada em língua portuguesa sobre o assunto ainda é limitada, assim como as pesquisas realizadas por sociólogos brasileiros que se propõem a realizar estudos comparativos entre a realidade brasileira e a de outros países. Encontramos de forma mais recorrente a presença da Sociologia como disciplina escolar no ensino médio pós-obrigatório, o que diferencia-se substancialmente da atual estrutura existente no ensino médio brasileiro. Considerando a impossibilidade de realizarmos um mapeamento extensivo da presença da Sociologia como disciplina escolar nos distintos sistemas de ensino, realizaremos uma revisão de publicações realizadas em periódicos brasileiros sobre o tema.

Neuhold (2013) observa que mesmo a Sociologia no ensino superior institucionaliza-se tardiamente em Portugal, apenas a partir da década de 1970, com o fim do período ditatorial, e é nesse período que ela passa a compor os planos de estudo da educação secundária portuguesa, ainda que em caráter optativo apenas nas orientações humanística ou socioeconômica. Apesar dos esforços para a manutenção da disciplina no currículo escolar, via de regra os sociólogos não são os responsáveis pelo ensino da disciplina, mas sim profissionais com formação inicial em áreas correlatas que realizaram um mestrado em ensino.

Chatel e Grosse (2014) evidenciam as transformações que a Sociologia passou no sistema escolar francês, principalmente no contexto pós-maio de 1968, desdobrando-se em sua forma atual por meio da disciplina de Ciências Econômicas e Sociais. As Ciências Econômicas e Sociais também encontram-se exclusivamente na educação pós-obrigatória para a obtenção do *baccalauréat* econômico e social. Vitale (2015) realiza uma crítica aos manuais de Ciências Econômicas e Sociais, apontando para as confusões por vezes realizadas entre o social e o sociológico. Maçaira (2017) aponta para a existência de semelhanças entre os livros didáticos no Brasil e na França, principalmente com relação ao objetivo de fornecer ferramentas de análise para a leitura da sociedade, contudo haveriam substanciais diferenças com relação à abordagem pedagógica, que no caso francês se marcam pela centralidade na elaboração de exercícios a partir

da análise de documentos, privilegiando a realidade contemporânea francesa ou europeia e o referencial intelectual francês.

DeCesare (2014) chama a atenção para a longa tradição existente nos Estados Unidos com relação à presença da Sociologia no currículo escolar, ainda que de forma descontinuada e relativamente periférica. É importante frisar aqui que o ensino de Sociologia tem ganhado espaço nos congressos da Associação Americana de Sociologia, que publica desde 1973 a revista *Teaching Sociology*.

No caso argentino também encontramos uma tradição relativamente descontinuada, como demonstram Pereyra e Pontremoli (2014), o que remete tanto ao fato de que a Sociologia naquele país teve uma institucionalização relativamente tardia – com certas descontinuidades no contexto da Ditadura Civil Militar – quanto à autonomia existente em termos de composição curricular nas diferentes províncias. Na província de Buenos Aires, a Sociologia apresenta-se de forma periférica, ainda que a Universidade de Buenos Aires seja uma das universidades argentinas que ofereça formação de "profesorado de sociología" regularmente.

Em Santa Fé, na Argentina, Oliveira (2019a) constata a presença da Sociologia em três orientações da educação secundária pós-obrigatória, o que contrasta com a ausência de cursos de formação de professores na região. Já no Uruguai, a Sociologia parece estar consolidada na orientação de Ciências Humanas e Sociais, apesar das disputas internas entre o "profesorado de sociología" e o "profesorado de derecho", que constituíam até 2008 uma única carreira docente (OLIVEIRA, 2019b). Também chama a atenção no caso uruguaio o fato de que a formação de professores é realizada por meio da Administração Nacional de Educação Pública, sendo apartada da formação universitária de Sociologia (bacharelado), que ocorre predominantemente na Universidade da República.

Celeste Silvia Vuap Mmede e Joana Elisa Röwer (2019) realizam uma cuidadosa análise documental, a partir da qual apontam que a Sociologia é ofertada como optativa em Angola em todas as áreas do ensino secundário; em Cabo Verde, na área de Humanidades no 12º ano; em Guiné-Bissau aparece na área das Ciências Sociais e Humanas, no 12º ano de escolaridade; no ensino secundário de São Tomé e Príncipe, a Sociologia está presente nos três últimos anos. Desse modo, ainda que não conste como disciplina obrigatória, a indicação do ensino de Sociologia

parece apontar para o reconhecimento de sua relevância nos sistemas de ensino desses países.

A partir da discussão apresentada, podemos destacar três principais conclusões: a) que o modelo que se instaurou no Brasil a partir de 2008 (apesar da descontinuidade que representa a Reforma do Ensino Médio de 2017) é bastante *sui generis* com relação ao ensino da Sociologia, uma vez que parece ser este o único caso no qual a Sociologia é lecionada disciplinarmente para todos os jovens que acessam o ensino médio; b) que o acesso ao debate internacional sobre o ensino de Sociologia no Brasil ainda é incipiente, realizado principalmente por meio de tradução de textos de autores estrangeiros, com destaque para o caso francês, o que aponta para a necessidade de desenvolvimento de pesquisas comparativas que possibilitem um diálogo mais amplo com a comunidade científica internacional; c) mostra-se predominante o *status* de disciplina periférica no currículo escolar, o que pode ser reforçado ou não pelo maior ou menor engajamento da comunidade acadêmica nesse debate.

Especialmente no contexto da Reforma do Ensino Médio, cuja organização a partir de áreas de conhecimentos fora livremente inspirada em outros sistemas de ensino, o aprofundamento do debate acerca do ensino de Sociologia em outras realidades nacionais pode lastrear o debate acerca dos modelos formativos docentes, das práticas pedagógicas, da elaboração de material didático etc.

*AMURABI OLIVEIRA é doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); professor da graduação e das pós-graduações em Educação, Interdisciplinar em Ciências Humanas e em Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de

***PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO**, o ensino de Sociologia e o:*

*Diogo Tourino de Sousa**

A crescente atenção dedicada ao estudo do pensamento social brasileiro, manifesta não apenas no aumento quantitativo de teses e publicações, mas na pluralidade dos estudos desenvolvidos, vem mostrando a potencialidade dessa agenda de pesquisa no andamento das Ciências Sociais como um todo (PERLATTO, 2016). Malgrado a persistência de visões simplificadoras ou equivocadas acerca da relevância e atualidade do olhar sobre o passado reflexivo do país, o incremento do campo de estudos sobre nossos intérpretes, suas questões, temas e abordagens atesta a existência de continuidades e descontinuidades entre os denominados “ensaios de interpretação do Brasil” e as “Ciências Sociais institucionalizadas”, sobretudo depois de década de 1930 (BRANDÃO, 2007). Tais pesquisas vêm, com efeito, incorporando à agenda atual o arsenal reflexivo desenvolvido no período anterior à consolidação das Ciências Sociais nos círculos universitários, além de mostrar como ideias do passado conformaram a imaginação do presente.

A busca pela nossa formação intelectual vem figurando como estratégia virtuosa para a compreensão da realidade atual, visto que o campo do pensamento social tem se ocupado “[...] de mostrar, diferentemente de grande parte das teses sobre o assunto, a não existência de rupturas essenciais (ou de natureza?) entre os denominados ensaios de interpretação do Brasil e os estudos científicos sobre a sociedade, produtos da reflexão que se dará na universidade” (BASTOS; BOTELHO, 2010, p. 478). Dessa forma, o incremento das pesquisas sobre o pensamento social no Brasil começa a interessar não somente aos trabalhos inseridos no campo, mas aos cientistas sociais em geral, interpelados pela necessidade de refazer o percurso dos “clássicos” nacionais em busca d
dos fenômenos contemporâneos.

Contrariamente ao que o processo de institucionalização da disciplina nos círculos universitários havia apregoado, a saber, a condenação dos referidos "ensaios" ao passado literário ou ideológico, desqualificando seus argumentos em prol de um pretenso cientificismo, os estudos recentes apontam a permanência de questões na agenda das Ciências Sociais contemporânea, gestadas numa tradição de longa duração, mesmo com o advento dos ditos "modernos métodos de pesquisa" (BRANDÃO, 2007). Fato que sugere o permanente retorno aos "clássicos", nossos "intérpretes", como percurso necessário ao desenvolvimento das Ciências Sociais, não só no Brasil.

Seguramente, esse exercício não foi consensual durante a consolidação das grandes interpretações sobre o Brasil, tendo a própria existência de um pensamento nacional, enquanto categoria que pressupõe a presença de um quadro cultural autônomo capaz de gerá-lo, como ponto de disputa. A defesa de que éramos, no Brasil, filhos de "irrealizações", herdeiros de "revoluções perdidas", ou emanações imperfeitas de Portugal, suspendeu por um longo tempo a percepção de que seríamos capazes de criar uma teoria que pudesse dar conta de nossas condições particulares, conforme lemos na conhecida tese de Raymundo Faoro (2007) sobre a intelectualidade nacional que, ao perguntar sobre a "existência de um pensamento político brasileiro" – com sua resposta negativa –, trouxe consigo a assertiva de que mesmo a "modernização" não amadureceu a "modernidade" entre nós, reforçando a situação de subordinação reflexiva existente no Brasil desde a Colônia.

Todavia, a possibilidade contrária avançada pelos estudos recentes, de percebermos como a colisão entre referências intelectuais importadas e as condições particulares do país motivou o andamento "moderno" e reflexivo da nação, tem se tornado cada vez mais influente entre os praticantes das Ciências Sociais no país. Entendimento que se desdobra, ainda, num duplo argumento: por um lado, vem se consolidando a percepção de que a inteligência nacional foi capaz de interpelar a realidade imediata a partir de apropriação seletiva do repertório mais amplo das Ciências Sociais, desafiando leituras equivocadas sobre nosso suposto "atraso" reflexivo (BRANDÃO, 2007); e, por outro, ganha força o argumento de que as interpretações sobre o Brasil estiveram a serviço do andamento

moderno do país, disputando o sentido dos fatos com o propósito de imprimir seus direcionamentos.

Trata-se, em linhas gerais, de percebermos como a intelectualidade nacional manifesta um interessante padrão de continuidade, a despeito de suas distintas formas de organização ao longo dos anos, que pode ser descrito por meio da sua "vocação pública" (REZENDE DE CARVALHO, 2007). Em outras palavras, a imaginação sociológica no país conservou, ao logo dos anos, uma íntima proximidade com questões prementes da agenda política do país, interpretando seu sentido e indicando direcionamentos (PERLATTO, 2016).

O retorno ao nosso passado interpretativo apresenta, ainda, uma interessante singularidade quando comparado aos demais estudos sobre a história das ideias e das tradições nacionais de teorização. Maia, ao discutir o campo de pesquisa em perspectiva comparada, aponta como

> No caso brasileiro, essa incessante hermenêutica parece guardar sentido especial, descolando-se do simples inventário sobre matrizes formadoras e assumindo pretensões teóricas maiores. [Com isso] O campo intitulado 'interpretações do Brasil' não reúne apenas profissionais interessados na história do ensaísmo nacional, mas também alguns dos mais produtivos estudiosos interessados na explicação da modernidade brasileira (MAIA, 2009, p. 155-156).

Característica que permite, segundo o autor, identificarmos uma forma de imaginação teórica entre nossas matrizes intelectuais, capaz de refletir sobre os dilemas modernos globais a partir de um ponto de vista distinto daquele construído no mundo europeu e anglo-saxão, assim como nos chamados "estudos pós-coloniais". Seu objetivo é, em linhas gerais, salientar a relevância do estudo do pensamento brasileiro para a produção da teoria social, ampliando o interesse sobre os clássicos da disciplina para além do seu campo específico de reflexão, ao identificar similitudes e particularidades na tradição reflexiva nacional quando comparada, por exemplo, a fabulações teóricas em contextos geográficos semelhantes.

As pesquisas acerca do campo do pensamento social brasileiro têm mostrado como aqui se gestou, por meio da assimilação do que havia de mais sofisticado nas Ciências Sociais do Ocidente, uma imaginação criativa sobre os problemas nacionais. Mais do que a simples constatação da

"falta", diagnóstico recorrente nas antigas interpretações sobre a formação do Brasil, a reflexão sobre a realidade local atesta a capacidade inventiva da inteligência nacional, por vezes diretamente envolvida nos processos políticos, tendo se ocupado da engenharia institucional desde o país independente (PERLATTO, 2016). Entretanto, a despeito dos avanços recentes, o campo do pensamento social brasileiro enfrenta obstáculos significativos na educação básica, algo que pode ser apreendido no exame dos materiais didáticos produzidos no país.

Ao discutir a presença do pensamento social brasileiro nos livros didáticos, Meucci (2014) constata que autores como Florestan Fernandes (1920-1995), Gilberto Freyre (1900-1987) e Sergio Buarque de Holanda (1902-1982) figuram entre as referências mais citadas, havendo predominância dos autores do pensamento dos anos 1930, sobretudo da "Escola Paulista", algo que revive, de alguma forma, o marco da institucionalização da disciplina há pouco problematizado (BRANDÃO, 2007). Note-se ainda que, para Meucci, os livros recorrem a sínteses históricas do pensamento social brasileiro, em geral apresentando um percurso que vai da perspectiva racial para a perspectiva sociológica. Assim, Nina Rodrigues (1862-1906) e Oliveira Vianna (1883-1951), por exemplo, são considerados "racialistas", tendo como resultado a ausência de qualquer análise consequente de suas obras.

Meucci argumenta como, no tocante ao pensamento social brasileiro, os livros escolares privilegiam a perspectiva culturalista na abordagem dos autores, com evidente sacrifício de aspectos decisivos para sua interpretação. Tal marcação pode, com efeito, produzir efeitos deletérios no ensino da disciplina no contexto da escola básica, pois

P

> Nas páginas desses livros didáticos [...], menos do que a análise e a inquirição das interpretações 'clássicas', temos a essencialização do 'caráter' nacional brasileiro. Por isso, podemos formular a hipótese de que os livros escolares, quando evocam interpretações do Brasil dos anos 1930, qualificam de sociológica exclusivamente uma certa perspectiva histórico-culturalista, desprezando outros recortes ou dimensões (como os aspectos econômicos e institucionais, por exemplo) (MEUCCI, 2014, p. 227).

Daí a inquietante ausência, por exemplo, de Raymundo Faoro (1925-2003) nos livros didáticos, conforme aponta a autora, apesar da presença do "patrimonialismo", tema principal de sua obra.

A hipótese formulada por Meucci merece atenção, pois aponta sérias consequências para a compreensão da vida política brasileira. Isso porque, ao abandonar a perspectiva institucional, os livros didáticos produzem uma imagem essencializada do "ser brasileiro", tendo nesse "caráter nacional" a explicação para uma série de fenômenos da vida política – como o coronelismo, a corrupção, o nepotismo, dentre outros –, e abandonando, por conseguinte, explicações que dimensionem a ossatura do Estado na compreensão dos fenômenos.

A constatação de Meucci traz, ainda, outro fator de preocupação: o modo como os materiais didáticos privilegiam a Sociologia dos anos 1930 e ignora, com efeito, estudos mais recentes da Sociologia brasileira, reeditando um enquadramento teórico já problematizado, consequentemente negligenciando a capacidade da imaginação recente de produzir "boa teoria" sobre a realidade imediata (BRANDÃO, 2007; MAIA, 2009). Nesse sentido, o diálogo entre os estudos sobre o pensamento social brasileiro e o ensino de Sociologia deve ser intensificado, sobretudo como forma de reforçar o propósito da disciplina nos currículos escolares, a saber, o *estranhamento* e a *desnaturalização* da realidade vivida.

*__DIOGO TOURINO DE SOUZA__ é doutor em Ciência Política pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); professor da Universidade Federal de Viçosa (UFV); coordenador do Laboratório de Estudos "Intelectuais, Democracia e Vida Pública" (CNPq/UFV).

***

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES*, o ensino de Sociologia e as:*

*Vilma Soares de Lima Barbosa**

P

As percepções dos professores de Sociologia sobre a disciplina consistem no entendimento das imagens e conceitos que eles possuem acerca da relevância dessa disciplina para a formação dos jovens que estão na educação básica, reconhecendo a necessidade de fornecer aos alunos a compreensão científica e reflexiva sobre a sociedade na qual estão inseridos e o funcionamento das estruturas que a organizam. Assim, a Sociologia é concebida como um dos instrumentos de reflexão crítica sobre a sociedade, o que implica preparar o jovem para pensar sobre

como se sente no mundo, sua capacidade para transformá-lo e, dessa forma, favorecer sua inserção social. Portanto, pretende ultrapassar o senso comum, promovendo um processo de desnaturalização, contribuindo para que o olhar dos discentes extrapole o universo da mera aparência.

Na década de 1980, período de redemocratização no Brasil, após vários processos de inclusão e exclusão da disciplina, é retomada a luta pela sua institucionalização. Esta passa a basear-se, a partir de então de forma explícita, na relação do ensino de Sociologia e cidadania, defendida por estudantes, professores, parlamentares e entidades da sociedade civil (SANTOS, 2002). No decorrer dessa reinserção da Sociologia, algumas pesquisas apontaram o entendimento da disciplina como um dispositivo eficaz para fornecer um conhecimento científico e crítico que permite aos estudantes refletir e questionar a realidade social, possibilitando a compreensão e o enfrentamento dos problemas sociais.

Barbosa (2012) constatou que esse ponto de vista ganha força nos discursos dos professores que tem em comum a percepção da disciplina como algo que pode capacitar os alunos a entenderem e intervirem na realidade social, de maneira que a relevância do ensino da Sociologia ancora-se nas seguintes categorias: "cidadania", "ciência" e "crítica". Desse modo, buscam operacionalizar a formação sociológica alicerçados nos temas referentes à realidade social: "cidadania", "fato social", "desigualdade social", "identidade cultural", "violência", "socialização", "movimentos sociais", "gênero" e "democracia".

As singularidades do ensino médio precisam ser levadas em conta no ensino da Sociologia Escolar. Os professores necessitam fazer a transposição didática dos conteúdos das Ciências Sociais numa prática pedagógica que viabilize a compreensão teórica e desperte nos estudantes o interesse pela disciplina. No entanto, nem sempre a discussão das temáticas ocorre sob o viés dos autores e teorias sociológicas. Para alguns professores, há entendimento que o ensino de Sociologia é importante porque o conteúdo nela ministrado contribui para melhorar as relações interpessoais e a convivência em sociedade, sendo que muitas vezes são fornecidos apenas elementos informativos (BARBOSA, 2012). Com isso, a discussão não ultrapassa o senso comum e não consegue fundamentar o potencial crítico dos estudantes e o direito deles em transformar suas realidades.

Em contrapartida, para além da convivência social, a disciplina, de acordo com os professores licenciados na área, é importante por oferecer aos discentes uma forma de compreensão sobre a sociedade na qual estão inseridos e o funcionamento das estruturas que a organizam, sendo que essa apreensão deve ocorrer de modo reflexivo, crítico e científico. Os professores sublinharam ainda que não se restringiam ao livro didático e utilizavam obras que foram estudadas na graduação, adequando-as às particularidades do ensino médio (BARBOSA, 2012).

A concepção dos professores sobre a Sociologia escolar nos remete à análise de Florestan Fernandes sobre a presença dessa disciplina na matriz curricular: "[...] o ensino das ciências sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social" (FERNANDES, 1977, p. 106). Nessa esteira, a disciplina contribui não apenas para a aplicabilidade na prática dos conhecimentos sociológicos apreendidos, mas também como forma de despertar nos educandos as suas capacidades interpretativas dos meios em que vivem, de modo que seja útil a todos.

Lima (2012), em seu trabalho dissertativo, identifica que a principal finalidade atribuída ao ensino da Sociologia se situa sob o prisma da construção da cidadania. Entre os professores pesquisados, o julgamento acerca dessa noção refere-se à capacidade de os indivíduos buscarem a efetivação dos seus direitos assegurados na lei, além de cumprirem seus deveres de cidadãos, visando a uma relação harmoniosa com os demais. Contudo, para a autora, a Sociologia vai além dessa noção, já que visa favorecer a construção do "olhar sociológico" que contribui para os alunos desenvolverem uma análise fundamentada e diferenciada sobre o mundo que os cerca. Nesse sentido, o próprio conceito de cidadania é problematizado, uma vez que não se reduz à ideia de "direitos e deveres", mas ao fato de que as categorias sociológicas descortinam os fenômenos sociais, desnaturalizando e desmistificando as explicações e perspectivas historicamente construídas pelos discursos oficiais que estruturam a sociedade.

Ainda que a Sociologia seja vista como o local do debate e reflexão sobre a realidade social, um dos principais óbices que se interpõe à possibilidade de que isso ocorra a contento se deve à ausência de professores formados na área, seja porque ainda é uma disciplina marginalizada a ponto de os estados não ofertarem concursos na área, seja porque a carga horária é baixa e acaba sendo ocupada por pessoas de outras áreas para complemento de carga horária, de maneira que não estão preparadas para o desenvolvimento de procedimentos que contemplem a problematização de situações cotidianas e suas relações com o contexto histórico amparados no conhecimento científico (iluminados pelas pesquisas e pela consolidação de seus conceitos). Ou seja, mesmo sustentando o julgamento de que se trata de uma disciplina que promove essa reflexão crítica, faltam-lhes elementos necessários para a proposição desses termos em uma versão sociológica. Assim posto, existe o risco de ofertar uma disciplina que discuta somente questões efêmeras e se dedique a um mero entendimento superficial dos fenômenos estudados, desenvolvendo no educando a competência da memorização e suprimindo a autonomia decorrente da reflexão.

Sobre isso, o trabalho de Bodart e Sampaio-Silva (2019), elaborado a partir do censo de 2017 do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/INEP), apresenta dados relevantes sobre o volume de professores que lecionam Sociologia e que não são formados na área, sendo 85,3%. Observaram que somente 11,4% possuem formação em licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia. Esse dado é significativo se pensarmos que a reinserção da Sociologia nos currículos ocorreu em 2008 e, no entanto, ainda lidamos com limites que estavam sendo apontados naquele momento. Esses autores realizaram um levantamento com 550 professores, sendo que 61,3% dos respondentes eram licenciados em Ciências Sociais/Sociologia. A pesquisa realizada, com questionário hospedado no *Blog Café com Sociologia,* possibilitou explorar as percepções dos professores referentes às dificuldades docentes no ensino de Sociologia (BODART; SAMPAIO-SILVA, 2019).

O interesse sobre as percepções a respeito do ensino da Sociologia não se restringe unicamente ao professor, pois algumas pesquisas focam o olhar dos alunos. Nessa esteira, Marques (2017), a partir das narrativas

dos estudantes, observa que eles compreendem a importância da Sociologia no ensino médio na medida em que as discussões desnaturalizam os fenômenos sociais e lhes imputam uma responsabilidade diante da sociedade em que vivem. Ao que tudo indica, parece ponto comum que a percepção da relevância da Sociologia no ensino médio é de que se trata de uma disciplina cujo escopo é explicar os fenômenos sociais através de um arcabouço teórico crítico que permita aos sujeitos olhar para além das aparências imediatas e se reconheçam enquanto sujeitos da realidade social.

Cumpre destacar que os trabalhos que se direcionam para o conhecimento dos sujeitos (alunos e professores) com relação à disciplina e o que eles entendem por conhecimento sociológico não são tão representativos no campo de pesquisa com relação ao ensino de Sociologia. Brunetta e Cigales (2018), analisando as publicações de uma década em dossiês especializados, notaram somente sete artigos (4,9%) referentes às diferentes percepções sobre a disciplina. Isso demonstra a urgência de pesquisas acerca dessa temática, visto que irão descortinar não apenas o que os sujeitos pensam a respeito da Sociologia Escolar, mas também qual conteúdo é ensinado nas escolas. Ademais, as pesquisas podem apontar até que ponto a percepção que os sujeitos atribuem à disciplina coaduna-se com o conteúdo e metodologias que são dados em sala de aula e, assim, constatarmos se a disciplina de fato agrega ao aprendente as contribuições da reflexão sociológica. Como se vê, é um campo de pesquisa bastante pertinente a ser explorado.

*VILMA SOARES DE LIMA BARBOSA é doutora pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e do Departamento de Ciências Sociais dessa mesma universidade.

P

***

PERFIL DO(A) PROFESSOR(A), *o ensino de Sociologia e o:*

*Leandro Raizer**

Denomina-se “perfil do(a) professor(a)” o conjunto de características acadêmicas, socioeconômicas, étnico-culturais, etárias,

geográficas e profissionais dos docentes que atuam no magistério da educação básica e superior. De forma mais ampla, também é possível aplicar esse termo para o estudo de características pedagógicas, metodológicas e epistemológicas que constituem a prática docente ao longo da carreira.

No caso brasileiro, historicamente, o estudo do tema vem sendo dominado pela discussão entre formação e adequação docente, já que o país ainda encontra dificuldades em alcançar as metas relacionadas a essa última, sobretudo em disciplinas como Artes, Física, Química, Filosofia e Sociologia. Nessa direção, estudos vêm mostrando que o perfil do(a) professor(a) (adequação docente) está ligado não só ao desempenho dos estudantes, como também às taxas de promoção, retenção e evasão.

No caso do ensino da Sociologia no ensino médio, os estudos têm tido como foco principal a formação acadêmica dos docentes, com destaque para a inadequação entre a formação dos professores que lecionam a disciplina e para as condições de trabalho. A constituição do perfil do(a) professor(a) é fortemente influenciada pela sua formação acadêmica, variando de acordo com o itinerário percorrido pelo docente, com destaque para as instituições pelas quais passou e pelo seu histórico em cursos de formação inicial e continuada.

Entre as principais abordagens metodológicas destaca-se, no âmbito da análise quantitativa, o uso de dados primários e secundários (microdados dos censos da educação básica e superior), tanto em estudos de caso (estados, municípios) quanto em estudos nacionais. Já com relação às análises qualitativas, a realização de entrevistas e os estudos etnográficos de observação ganham destaque.

Entre os principais estudos no país sobre o perfil do(a) professor(a) destacam-se Lennert (2009), Silva e Vicente (2014), Raizer et al. (2014; 2017a; 2017b) e Bodart e Sampaio-Silva (2016; 2019).

O estudo de Lennert (2009) constatou que um grande número de licenciados em Ciências Sociais não pretendia ingressar no magistério, sendo que entre os motivos que os levam a seguir carreira docente destaca-se a existência de contingências sociais e econômicas, e não propriamente um "projeto de vida planejado". Ao mesmo tempo, encontrou entre esses professores a percepção de que a docência da disciplina constitui-se em elemento relevante para a construção da cidadania e mudança social. Outra questão apontada pelo estudo é o fato de que os professores

de Sociologia lecionam também outras disciplinas concomitantemente, com destaque para História, Geografia, Filosofia e Ensino Religioso; assim como a existência de vínculos precários de trabalho com as instituições e redes de ensino. Por fim, nesse estudo Lennert já apontava para a principal característica do perfil do(a) professor(a) que leciona a disciplina, a saber, o baixo percentual de licenciados em Ciências Sociais: em 2007, apenas 13% dos professores que lecionavam a disciplina possuíam bacharelado ou licenciatura em Ciências Sociais, sendo que o maior percentual (22,5%) era formado por pedagogos, seguidos por historiadores (19,4%), filósofos (11,4%), e geógrafos (9,2%).

Já o estudo de Silva e Vicente (2014) analisou dados do Censo Escolar de 2010-2012, buscando construir um *quadro nacional* dos professores de Sociologia. Entre os achados do estudo destaca-se a constatação da concentração de docentes na região Sudeste (40,5%), seguida por Nordeste (25%), Sul (14,8%), Norte (10,4%) e Centro-Oeste (9,2%). Com relação ao sexo dos professores, as mulheres correspondiam a 59% do total atuando no país. Considerando a raça/cor, os pesquisadores constataram o maior percentual de docentes identificando-se como brancos (45,6%), seguidos por parda (21%), preta (4,5%), amarela (0,66%) e indígena (0,23%). Tais dados destoam bastante dos percentuais da população brasileira em geral. Outra característica investigada quanto ao perfil dos professores diz respeito à instituição de formação. Em 2012, 51% dos professores eram egressos de instituições privadas. Com relação à dependência administrativa dos docentes, 80% deles estavam vinculados às redes estaduais, 12% a instituições privadas, 1,8% a rede municipal e 1,1% à rede federal. Outro dado relevante trazido pelo estudo, agora considerando a formação, aponta que 68% dos docentes possuíam curso de Especialização em 2010, mas apenas 3,5% realizaram algum curso de formação continuada. Quanto às condições de trabalho, 54% dos professores eram concursados, 32% possuíam contrato temporário, 0,3% contrato via Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e 0,2% contrato como terceirizado.

Os estudos de Raizer et al. (2014; 2017a; 2017b) buscaram caracterizar o cenário nacional do perfil do(a) professor(a) que leciona a disciplina no país. Entre os achados, destaca-se o fato de que muitos professores de Sociologia poderiam ter uma alocação mais racional de sua carga

horária. Muitos deles, inclusive, lecionam outras disciplinas e até atuam no ensino fundamental, enquanto na época do estudo mais de 88 mil turmas de ensino médio estavam sem professor com formação adequada em Sociologia. Ao analisar dados de questionário respondido por professores que lecionavam a disciplina, os pesquisadores identificaram ainda os desafios para a atuação dos docentes nesse estado: baixa remuneração e a consequente necessidade de atuar em outra atividade para complementar renda; baixa legitimidade da disciplina frente as demais; carga horária insuficiente para assegurar o cumprimento dos planos de ensino durante o período letivo.

Por fim, os estudos de Bodart e Sampaio-Silva (2016; 2019) buscaram realizar um "raio-x" sobre o perfil do(a) professor(a) de Sociologia no país. Além dos dados do Censo Escolar, os pesquisadores também utilizaram um questionário aplicado com 550 professores de todas as regiões do país. Entre os principais resultados, destaca-se: a) os professores dessa disciplina possuem dificuldades quanto ao acesso a recursos didáticos de Sociologia; b) há uma desvalorização desse componente escolar e; c) mesmo com a recente ampliação de cursos de licenciatura, nota-se uma falta de professores licenciados em Ciências Sociais/Sociologia no ensino médio brasileiro. Outro dado relevante foi uma alteração quanto à dependência administrativa da instituição de formação dos professores, com as instituições publicadas respondendo por 57% do total. Também ocorreu uma ampliação no percentual de professores concursados, chegando a 59% do total, o que aponta uma melhoria no tipo de vínculo de trabalho, apesar de o percentual de vínculos temporários continuar elevado em comparação a professores de outras disciplinas. Quanto ao tempo de docência, o instrumento de pesquisa aplicado pelos pesquisadores revelou que mais de 50% dos docentes lecionava a disciplina há apenas dois anos. Apenas 5,6% lecionava há mais de dez anos. Também foi constatado que os professores que lecionam a disciplina obtiveram sua formação inicial há menos de oito anos na época do estudo.

No estudo mais recente de Bodart e Sampaio-Silva (2019), os pesquisadores apontam para a manutenção do perfil do(a) professor(a) quanto à raça/cor, com 38% deles sendo brancos e 22% pardos. Com relação à distribuição dos professores segundo a rede de ensino a que estavam vinculados, o maior percentual (80%) continua atuando na rede

estadual, seguido pela rede privada (15%), municipal (3%) e federal (1,7%). A grande maioria dos docentes atua apenas no ensino médio (77%), seguido pela EJA (13%), técnico (4%), fundamental (2,5%) e magistério (0,8%). Com relação ao sexo dos professores, o estudo aponta para a manutenção do percentual maior de mulheres (58,5%) do total. Quanto à faixa etária, foi verificada uma média de 41 anos de idade nos professores que lecionam a disciplina no país.

Em síntese, tais estudos apontam: para o baixo percentual de professores com a formação adequada lecionando a disciplina de Sociologia no ensino médio; os desafios para o reconhecimento e legitimidade da disciplina como componente curricular obrigatório; o baixo percentual de professores licenciados na área que lecionam apenas a disciplina de Sociologia; uma faixa etária média baixa dos professores; o baixo percentual de professores que realizam curso de formação continuada; a maioria dos professores é do sexo feminino; a maioria dos professores identifica-se como branco ou pardo; a maior parte dos professores apresenta vínculo efetivo como concursado; os professores majoritariamente atuam nas redes estaduais de ensino; a concentração de professores está na região Sudeste.

Novos estudos deverão buscar não apenas atualizar os dados e indicadores nacionais dos docentes que lecionam a disciplina de Sociologia, como aprofundar as análises regionais, com destaque para a investigação de outras características ainda pouco exploradas, mas que são constitutivas do perfil do(a) professor(a). Entre essas últimas, destaca-se a investigação sobre a origem social e étnica dos docentes, com destaque para a influência dos capitais econômico, cultural e simbólico, inclusive sobre sua escolha profissional; e o processo de profissionalização docente – experiências, condições de trabalho, contrato e relações de trabalho.

*LEANDRO RAIZER é doutor em Sociologia (UFRGS/Université de Montréal); professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Secretário do RC23/ISA (Sociology of Science and Technology); vice-coordenador do LAVIECS (Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais).

P

***

PESQUISA ACADÊMICA, o ensino de Sociologia e a:

*Anita Handfas**

Entendemos por "pesquisa acadêmica" a prática sistemática em que o pesquisador – individual ou pertencente a um grupo de pesquisa – desenvolve estudos, investigações, levantamentos etc. Muito embora a pesquisa acadêmica possa ser realizada em diferentes instituições, no Brasil, cerca de 90% dela está concentrada nas instituições universitárias, especialmente as públicas. Nessa dinâmica da prática de pesquisa nas universidades, foram sendo criados os grupos e/ou laboratórios de pesquisa que reúnem estudantes de graduação e pós-graduação, sob a coordenação de um ou mais professores. A depender do avanço dos estudos em cada área, os grupos de pesquisa estabelecem intercâmbios entre instituições, nacionais ou internacionais, gerando um impulso significativo na produção do conhecimento daquela área específica.

Geralmente, os resultados das pesquisas são divulgados e publicizados por meio de artigos, livros, teses, dissertações, monografias, relatórios ou apresentados em eventos da área. Esses são canais muito importantes para dar visibilidade ao que se está pesquisando, pois permitem fazer o conhecimento circular, por meio do debate entre os pesquisadores. Portanto, são práticas necessárias e salutares para que toda e qualquer área de pesquisa possa avançar em direção a um entendimento mais sistemático e, sobretudo, na busca de soluções para os problemas inerentes àquela área de pesquisa.

A pesquisa sobre o ensino de Sociologia na educação básica, embora possa ser considerada ainda recente, se comparada às demais áreas das Ciências Humanas, é uma área de conhecimento em franca expansão, formando hoje um repertório significativo de pesquisas e conhecimento sobre o tema. Vários são os motivos para esse incremento, todos eles já apontados por diversos autores que vêm mapeando a pesquisa acadêmica sobre o ensino de Sociologia (BODART; CIGALES, 2017; HANDFAS, 2017), mas certamente é possível afirmar que a legislação que em 2008

tornou a Sociologia obrigatória em todas as séries do ensino médio fez crescer o interesse de estudantes e professores pelo tema, especialmente aqueles provenientes dos cursos de licenciatura que, envolvidos em diversos programas e políticas públicas na área de formação de professores, foram sendo animados pela dinâmica escolar, por meio do acompanhamento das aulas de Sociologia, das práticas pedagógicas dos professores e pela própria presença da Sociologia no dia a dia da escola, em contato com os estudantes do ensino médio.

Essa, aliás, é uma das marcas que caracteriza as pesquisas sobre o ensino de Sociologia. O chão da escola, as práticas escolares, os recursos e a mediação didática são elementos sempre presentes nas pesquisas, aproximando os pesquisadores das contribuições de teóricos da Sociologia da Educação, como: Pierre Félix Bourdieu (1930-2002), autor referenciado quando se quer analisar os processos escolares; Basil Bernstein(1924-2000), cuja teoria é mobilizada principalmente nas pesquisas sobre o conhecimento escolar nos livros didáticos de Sociologia; e Paulo Freire (1921-1997), este tido como uma referência simbólica na defesa de uma escola e um currículo democráticos. A esse respeito, é interessante notar que a área de pesquisa sobre o ensino de Sociologia parece oscilar, do ponto de vista teórico e conceitual, entre referenciais da Educação e das Ciências Sociais, constituindo, assim, uma identidade muito peculiar se comparada às demais áreas de pesquisa das Ciências Sociais. Certamente isso se dá pela própria natureza das investigações sobre o ensino de uma disciplina escolar, área de destaque na pesquisa educacional e, de certa maneira, bastante negligenciada pelas Ciências Sociais durante muito tempo. Essa oscilação se revela também quando observamos certo equilíbrio na vinculação dos pesquisadores entre os programas de pós-graduação em Educação e os de Sociologia/Ciências Sociais, observando também que ainda são poucos os programas de pós-graduação que oferecem uma linha de pesquisa específica sobre o ensino de Sociologia, fazendo com que os estudantes interessados em pesquisar o tema determinem sua opção por um ou outro programa, tendo em vista a localização de professores vinculados aos grupos e/ou laboratórios de pesquisa.

No que diz respeito às formas do fazer pesquisa, ou à própria organização dos pesquisadores da área do ensino de Sociologia, verificamos que eles se reúnem principalmente em torno dos laboratórios ou grupos

de pesquisa existentes nas universidades, sobretudo aquelas em que se encontram professores cuja inserção nas licenciaturas os aproxima do tema. Assim, conforme já nos mostrou Neuhold (2015), são inúmeros os grupos de pesquisa e laboratórios espalhados pelo Brasil que investigam o ensino de Sociologia na educação básica, cada qual com uma forma específica de organização e de finalidades, sendo alguns destes voltados especificamente às atividades didático-pedagógicas e outros que buscam manter um perfil mais voltado à pesquisa propriamente. De todo modo, esses grupos e laboratórios têm se constituído em um espaço privilegiado para congregar estudantes de graduação, muitos destes ligados a programas de bolsas, tais como o Pibid, assim como estudantes de pós-graduação, mestrandos e doutorandos que pesquisam o tema.

Muito embora observemos um crescimento de grupos e/ou laboratórios de pesquisa sobre o ensino de Sociologia, é importante destacar que a área ainda não logrou um salto qualitativo no sentido de estabelecer vínculos institucionais entre universidades, de modo a traçar uma agenda de pesquisas a nível nacional, movimento que nos parece importante e necessário e, certamente, possível se considerarmos os avanços da área.

No momento atual de expansão da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Sociologia (ver verbete sobre produção científica), começam a surgir também estudos que buscam analisar a própria configuração da área. Trabalhos como os de Ferreira e Oliveira (2015), que sugere a existência de um subcampo do ensino de Sociologia, justamente por sua dupla identidade e por seu maior ou menor prestígio – Educação e Ciências Sociais –, assim como o de Handfas e Carvalho (2019), que mapeou o perfil dos pesquisadores, fornecendo elementos importantes para conhecermos a dinâmica de constituição da área de pesquisa sobre o ensino de Sociologia na educação básica. Esses autores mostraram como a área precisou se legitimar em diversos campos, seja no legislativo, seja na escola, seja até mesmo entre seus pares, no sentido de firmar espaços de atuação na escola e na universidade e de afirmação da Sociologia como disciplina escolar. Por outro lado, esses autores também mostraram que a maioria dos pesquisadores tem ou teve ligação direta com a escola, até mesmo os professores das universidades – coordenadores dos grupos e/ou laboratórios de pesquisa que em grande parte atuaram na escola básica.

Do ponto de vista da motivação pelo tema, esses estudos mostraram que o engajamento de estudantes das licenciaturas em programas provenientes de políticas públicas em grupos de pesquisa atua como um fator de indução à pesquisa acadêmica e ao prosseguimento dos estudos em nível de pós-graduação.

A pesquisa acadêmica sobre o ensino de Sociologia na educação básica guarda uma dinâmica viva e repleta de contradições, justamente porque é uma pesquisa calcada na realidade da escola pública brasileira, de seus professores e estudantes, assim como de seus currículos e da sala de aula. Por conseguinte, a referência ao "chão da escola" é visível quando analisamos as teses de doutorado e as dissertações de mestrado que vêm sendo produzidas desde a década de 1990; a problemática da escola, sempre presente, se manifesta por meio de diferentes olhares, mas sempre próximos aos problemas concretos advindos das condições da Sociologia como disciplina escolar.

Assim, numa linha temporal, encontramos inicialmente uma ênfase em pesquisas cujos objetos de investigação são as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, ou seja, parece que, num primeiro momento, a problemática dos pesquisadores girava em torno de saber como o conhecimento sociológico era mediado em sala de aula, o que certamente explica a recorrência às pesquisas empíricas voltadas para as metodologias de ensino, para os recursos didáticos etc. Não obstante, é importante destacar também que nessa mesma fase inicial é possível identificar um número significativo de pesquisas de caráter histórico, voltadas para o estabelecimento de uma trajetória histórica da Sociologia como disciplina escolar. Não resta dúvida de que pesquisas sobre a história da disciplina escolar são relevantes, pois buscam não só traçar uma linha temporal da presença e/ou ausência da disciplina no currículo, como compreender seus diferentes sentidos ao longo de mais de um século de existência, ainda que descontinuado, na escola secundária. Contudo, uma hipótese de natureza mais subjetiva que não deve ser descartada para justificar tal interesse pode ser vista como uma estratégia de legitimação da disciplina escolar cuja trajetória foi e continua sendo interpelada por agentes políticos e educacionais. De outra forma, para uma disciplina escolar que tem sido alvo de disputas, contando com a mobilização permanente da comu-

nidade disciplinar em sua defesa, buscar na história da disciplina argumentos para a sua justificação no presente parece que tem sido uma estratégia importante de combate.

Importa salientar que, naquele momento inicial, a recorrência às pesquisas empíricas foi objeto de reflexão em diferentes fóruns de debate, trazendo à tona a preocupação de que era preciso avançar no sentido de superar a empiria e partir para uma elaboração mais sistemática a respeito das implicações da Sociologia no contexto escolar, algo que pode ser entendido como uma "Sociologia da Sociologia na educação básica". Foi preciso, pois, percorrer um caminho de amadurecimento do campo, muito impulsionado por sua própria dinâmica, para se alcançar um patamar mais qualificado no sentido de refletir teoricamente sobre o ensino de Sociologia na educação básica. Isso se expressa em uma produção acadêmica que, muito embora seja direcionada à investigação das mesmas temáticas, parecem requalificar o olhar em direção a contextos sociais mais amplos das políticas educacionais. Nessa direção, contamos hoje com um crescimento de pesquisas: a) sobre os livros didáticos de Sociologia, analisados a partir da intervenção dos agentes que participam dos processos de recontextualização do conhecimento escolar; b) sobre os currículos, tendo em vista as dinâmicas de disputa entre os atores interessados em conferir sentidos à Sociologia Escolar; c) sobre a formação de professores, com foco nas políticas públicas de formação docente e seus impactos na formação do professor de Sociologia; d) sobre a história da Sociologia como disciplina escolar, agora buscando ultrapassar o foco na legislação educacional e trazendo elementos novos da conjuntura educacional.

É possível afirmar, então, que os problemas colocados para aqueles que se interessam pela pesquisa sobre o ensino de Sociologia na educação básica são permanentes e sempre renovados, o que talvez continue justificando o crescimento da pesquisa sobre o tema. Sendo assim, do ponto de vista teórico e conceitual, o desafio estará sempre em saber articular os problemas concretos que afetam o ensino de Sociologia na educação básica à reflexão teórica que possibilite um avanço do conhecimento sobre a área em suas diversas dimensões.

*ANITA HANDFAS é doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF); professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); coordenadora do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabES).

***

PESQUISA DE CAMPO*, o ensino de Sociologia e a:*

*Rogério Mendes de Lima**

A pesquisa de campo pode ser compreendida como o modelo de pesquisa que tem por objetivo levar o pesquisador a obter as informações e dados necessários diretamente com seu objeto de pesquisa ou no ambiente onde determinado fenômeno ocorre. Na trajetória histórica das Ciências Sociais, ela tem sua origem nos estudos da Antropologia realizados entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX (GOLDENBERG, 2011). Nesse processo de consolidação dessa técnica de pesquisa/coleta de dados, surge a observação participante que irá marcar as intervenções e procedimentos de pesquisa de campo nas Ciências Sociais contemporâneas, em especial no ensino de Sociologia.

Na Sociologia, a pesquisa de campo se torna um recurso metodológico a partir da ampliação dos estudos sobre grupos, como trabalhadores urbanos, moradores do campo e da cidade, tribos urbanas, grupos identitários e suas diferentes manifestações e resistências. *Grosso modo*, é possível afirmar que esses estudos se caracterizam pela observação do cotidiano desses sujeitos e suas relações fugazes ou perenes e suas relações micro e macrossociais.

No que se refere ao ensino de Sociologia, a pesquisa de campo pode ser vista em duas dimensões: o ensino de Sociologia como campo para pesquisas e o ensino de Sociologia em conexão com a pesquisa e a extensão, promovendo análises científicas sobre a prática e o cotidiano escolar. Ainda que essa segunda dimensão esteja intrinsicamente relacionada à primeira, o diferencial é que, nesse caso, os pesquisadores são professores da educação básica refletindo sobre suas próprias práticas.

Na dimensão do ensino de Sociologia como campo de pesquisa, a mudança de *status* da Sociologia como disciplina escolar tem como resultado a ampliação dos estudos sobre o ensino de Sociologia na escola básica. A partir dos anos 2000, a pesquisa de campo no e sobre o ensino de Sociologia cresce significativamente. Uma pesquisa no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a partir dos descritores "ensino + Sociologia" leva à obtenção de 142 resultados. Destes, 105 correspondem a dissertações e 37 a teses defendidas entre 1996 e 2019. Destaca-se, no entanto, que 116 dessas pesquisas foram defendidas entre 2013 e 2019, o que reafirma o interesse sobre o ensino de Sociologia como campo de pesquisa nas primeiras décadas do século XXI.

Uma análise detalhada dessas pesquisas indica que 92 desses trabalhos têm o ensino de Sociologia como objeto, sendo que 53 foram produzidos a partir de trabalhos de campo. Enquadram-se nesse subcampo pesquisas cujos objetos são: a análise das metodologias e das propostas pedagógicas adotadas pelos docentes; os materiais didáticos e sua aplicabilidade na escola; a formação de professores, inicial e continuada; a trajetória da disciplina na escola básica e sua interface com a experiência docente; as contribuições da disciplina para a formação discente; os currículos escolares e disciplinares em construção e seu impacto no cotidiano escolar; e as questões estruturais para o trabalho docente, tais como jornada de trabalho e remuneração.

Os professores de Sociologia da escola básica são os principais sujeitos de geração de dados. Das 53 pesquisas observadas, em 46 delas os docentes fornecem, direta ou indiretamente, os dados que sustentam as argumentações dos pesquisadores. A técnica da observação participante é frequente, ainda que por vezes seja negligenciada nas análises finais dos trabalhos. Essas informações vão de encontro à análise crítica realizada por Oliveira et al. (2015), que chama a atenção para o fato de que essa técnica é negligenciada nos estudos sobre o ensino de Sociologia.

Quando se analisa a segunda dimensão, a do ensino de Sociologia como produtor de conhecimento sobre si, a pesquisa de campo não é um elemento central, mas reveste os estudos de uma característica singular, que é ter o "chão da escola" como fonte geradora do problema de pesquisa. Por conta disso, os docentes da escola básica são pesquisadores e

pesquisados e, nesse sentido, a observação participante é um elemento de destaque nos estudos. Moraes et al. (2006, p. 126) afirma que a pesquisa "[...] pode ser um instrumento importante para o desenvolvimento e a explicação dos fenômenos sociais". Oliveira e Lima (2014) também destacam a importância da pesquisa para a construção de conhecimento na escola básica.

A análise do banco de teses e dissertações da Capes aponta que 15 das produções sobre ensino de Sociologia são oriundas dos programas de mestrado profissional e 12 que se concentram em metodologias e estratégias de ensino de Sociologia na escola. Em comum, elas têm o fato de partirem de problemas concretos observados pelos docentes que são transformados em investigações científicas. Nesses casos, as principais fontes de pesquisa são estudantes e outros docentes que se apresentam como sujeitos ativos do processo. Entrevistas e intervenções didático-pedagógicas são os principais instrumentos de geração dos dados que são relacionados à bibliografia sobre ensino de Sociologia e documentos que orientam as políticas educacionais.

É importante ressaltar que as temáticas abordadas nos diferentes estudos são múltiplas e ressignificam sentidos do ensino de Sociologia ao trazer para as intervenções temas caros ao cotidiano escolar como racismo, sexismo, desigualdade social, participação política, entre outros. Dessa maneira, a pesquisa de campo se constitui na principal estratégia de produção de conhecimento sobre o ensino de Sociologia na escola, modificando uma característica histórica de produção externa desse conhecimento, que era feito sem o contato direto com a realidade cotidiana da escola.

Além das teses e dissertações, outras formas de divulgação das pesquisas de campo no ensino de Sociologia são os artigos acadêmicos e os eventos científicos. Com relação aos artigos, uma pesquisa no portal de periódicos da Capes com o descritor "Ensino de Sociologia" traz como resultados 87 artigos publicados em diferentes revistas no período de 2013 a 2019. Destes, 43 têm o ensino de Sociologia como objeto concreto e 11 se constituem como pesquisa de campo. O papel da disciplina na escola básica é o principal tema em 5 desses artigos. Artigos publicados em revistas científicas são importantes fontes de consulta. Bodart e Tavares (2019; 2020) apresentam o estado da arte dessas publicações.

Os eventos na área das Ciências Sociais têm ampliado os debates sobre o ensino de Sociologia e, por consequência, a divulgação de pesquisas de campo na escola. A criação do Grupo de Trabalho sobre ensino de Sociologia nos encontros da Sociedade Brasileira de Sociologia (ver verbete sobre a SBS), a partir de 2007, e a realização do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Escola Básica (ver verbete sobre o Eneseb) têm sido importantes instrumentos para a divulgação das pesquisas no campo.

Algumas das pesquisas que resultaram em dissertações e teses merecem destaque. *Juventudes assentadas em escola urbana: contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino de Sociologia*, de Adaisa Adail Alves Dinalli, procura desenvolver uma metodologia específica para o ensino de Sociologia para estudantes de assentamentos; *A república em jogo: o lúdico como recurso didático nas aulas de Sociologia*, de Rafael Santana da Silva, procura estabelecer uma metodologia inovadora para o ensino de conteúdos de Ciência Política através de um jogo de tabuleiro; *A pesquisa como ferramenta para o ensino de Sociologia no ensino médio*, de Liliam Camilo Sousa Holanda, procura apresentar como professores de ensino médio veem a pesquisa como instrumento de ensino da Sociologia na escola; *A abordagem da cultura popular no ensino de Sociologia: a prática docente como estímulo à intervenção social*, de Anderson Felipe dos Anjos Duarte, é importante instrumento para reflexão sobre como o ensino de Sociologia pode ser uma forma de intervenção social.

Duas teses que se utilizam da pesquisa de campo também são importantes fontes de consulta para a relação proposta neste verbete: *A Sociologia no ensino médio: conflitos e desafios na prática docente*, de Josemi Medeiros da Cunha, que realiza um amplo estudo em 12 escolas do Rio Grande do Norte para refletir as múltiplas interpretações da Sociologia na escola e; *Práxis pedagógica: modo de vida da juventude rural e ensino de Sociologia*, de Jaqueline Russczyk, que discute a partir da observação participante formas de construção do ensino de Sociologia voltado para jovens do campo.

Algumas obras publicadas nos últimos anos são boas fontes de pesquisa sobre o assunto. *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência* e *A Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no estado do Rio de Janeiro* que, apesar de serem obras regionais, traduzem um pouco da realidade da reinserção da Sociologia na escola, com seus dilemas e possibilidades.

Num plano mais amplo temos, *A Sociologia no ensino médio: cidadania e representações sociais de professores e estudantes*, organizada por Erlando da Silva Rêses, Mário Bispo dos Santos e Shirlei Daudt Rodrigues, que reúne três dissertações de mestrado que foram produzidas a partir de pesquisas de campo com professores e estudantes de ensino médio. Há também *Sociologia Escolar: ensino, discussões e experiências* (2018), organizada por Cristiano das Neves Bodart, que traz alguns artigos frutos das experiências concretas do ensino de Sociologia na escola básica.

A nova realidade vivida nas escolas após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular pode ser um objeto importante de estudo para indicar as possibilidades e os impasses para o ensino de Sociologia a curto e médio prazos, reforçando o uso da pesquisa de campo como ferramenta pedagógica. Outra vertente que deve ser explorada é a junção entre o ensino de Sociologia e uma proposta de educação decolonial que descortina diversos caminhos para o ensino de Sociologia e para a educação.

*__ROGÉRIO MENDES DE LIMA__ é doutor em Ciências Humanas com concentração em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); professor do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II; professor do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do dessa mesma instituição; coordenador do Laboratório de Pesquisa e Extensão em Ensino de Sociologia (LAPES).

***

PESQUISA EM SALA DE AULA, *o ensino de Sociologia e a:*

*Alexandre Barbosa Fraga**

A pesquisa em sala de aula é um recurso sugerido pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) como complementar ao ensino de conceitos, temas e teorias da Sociologia, por meio, por exemplo, de aplicação de questionários, execução de entrevistas e realização de etnografias. Produzida por alunos da educação básica sob a orientação do professor de Sociologia, caracteriza-se pela existência, ainda que de forma não muito complexa, de tema, objeto, objetivos, questões,

hipóteses, metodologia e aporte teórico. Distingue-se, portanto, das pesquisas que, em geral, os estudantes costumam fazer na escola por suas características específicas: preocupação científica, interesse nas relações sociais e teor sociológico.

O recurso da pesquisa ganhou destaque nas OCEM-Sociologia, as quais apontaram três recortes possíveis no ensino da disciplina: conceitos, temas e teorias. Os conceitos como condutores centrais permitem ir além do senso comum e desenvolver a abstração, mas correm o risco de se tornarem "verbetes" formais perdidos do contexto em que foram criados. Os temas como condutores centrais relacionam-se com a realidade dos alunos, com seu cotidiano, porém podem reduzir-se a uma troca de experiências pessoais e de informações, sem rigor científico. Já as teorias como condutoras centrais permitem ao estudante compreender diferentes perspectivas teóricas, mas podem acabar em uma "história do pensamento sociológico". Portanto, por mais que se eleja um desses três recortes, é em articulação que eles adquirem mais sentido, pois cada um deles faz referência aos outros dois. A utilização simultânea dessas três possibilidades diminui as desvantagens de seu uso em separado.

Nas OCEM-Sociologia, a pesquisa é compreendida como complementar a esses três tipos de recortes. Tanto ela pode ser realizada depois que os conceitos, temas e teorias tiverem sido trabalhados com os alunos, possibilitando exemplificar o que foi visto nas aulas, quanto pode vir antes de tudo, permitindo que os resultados empíricos obtidos sirvam de mote para a apresentação desses três recortes. Ou seja, é possível executar uma pesquisa para saber, por exemplo, quantas horas os responsáveis pelos estudantes despendem nas ocupações remuneradas e nos afazeres domésticos e usar esses dados para chegar à divisão sexual do trabalho, bem como é plausível fazer também o inverso: primeiro desenvolver tal conceito e depois produzir a mesma pesquisa para exemplificá-lo. Independentemente da ordem, esses quatro elementos juntos permitem ao aluno uma maior compreensão dos fenômenos sociais. Nesse caso específico, o tema trabalho, o conceito de divisão sexual do trabalho, as teorias feministas sobre a articulação entre trabalho e família e os achados da pesquisa realizada pelos estudantes que, provavelmente, indicarão uma diferença entre o tempo gasto por homens e mulheres com essas atividades.

Mas dados socioeconômicos podem ser obtidos em instituições oficiais para serem apresentados aos alunos. Por que, então, levá-los a elaborar uma pesquisa? Em levantamento, tendo como referência os livros-coletâneas da área e as revistas acadêmicas, as principais publicações encontradas sobre o uso da pesquisa nas aulas de Sociologia almejaram responder a essa questão. Nesse sentido, elas refletiram teórico e metodologicamente a respeito das potencialidades e obstáculos dessa estratégia pedagógica, bem como investigaram de que formas essa proposta aparece empiricamente nas práticas docentes. Nesse conjunto, dois trabalhos tiveram como objeto de estudo as próprias atividades dos autores enquanto professores de Sociologia em escolas. Pediram aos alunos para estudarem algum grupo social da cidade, por meio do método etnográfico (LIMA, 2009), e os fatores que interferem no desempenho escolar dos estudantes, com elaboração e aplicação de questionários (DIAS, 2012).

Algumas publicações buscaram um afastamento maior, refletindo sobre as práticas de outros professores de Sociologia com seus estudantes. Fraga e Lage (2012), por exemplo, observaram pesquisa sobre *bullying*, com a técnica de questionários, e etnografias sobre "tribos urbanas"; e Moura, Melo e Pereira (2019) analisaram a etnografia de uma festa popular e a cartografia social de uma comunidade. Por sua vez, Oliveira e Cigales (2015) e Soares (2017) estudaram como a pesquisa aparece nas atividades de livros didáticos de Sociologia. Concluíram que esses manuais, assim como os professores entrevistados por Soares, deram mais destaque à pesquisa informativa (a que requisita a busca em *sites*, dicionários, livros...) do que à pesquisa metodológica (a que, de fato, propõe uma investigação com as ferramentas das Ciências Sociais).

Tais publicações sobre o tema indicaram os muitos benefícios dessa estratégia pedagógica. A realização de uma pesquisa nas aulas possibilita distinguir a Sociologia das demais disciplinas escolares, inclusive das outras Ciências Humanas, ajudando os estudantes a entenderem as especificidades, contribuições e sentidos práticos dela. Propicia também aos alunos vivenciarem um conjunto de pressupostos, métodos e procedimentos da ciência e perceberem, por experiência própria, a diferenciação entre o senso comum e o conhecimento científico. Além disso, relaciona o que está sendo estudado com o cotidiano dos alunos, pois pode ter como

objeto os colegas de sala ou de outras turmas e pessoas da comunidade escolar e de seu entorno, vizinhança e bairro.

A criação de uma pesquisa proporciona aos estudantes, ainda, irem além de suas observações pessoais, contribuindo para questionarem a realidade social vivenciada cotidianamente e aparentemente conhecida, o que coloca em dúvida aquilo que, a princípio, parece comum, corriqueiro, familiar (*estranhamento*). Possibilita também enxergarem a realidade não como natural e imutável, mas como resultado de decisões e interesses humanos (*desnaturalização*). Isso permite aos alunos reverem concepções estereotipadas sobre alguns dos grupos estudados. Por fim, oportuniza o desenvolvimento da imaginação sociológica, fazendo os estudantes perceberem como suas ações e rotinas são afetadas pelo contexto social e histórico, estabelecendo, assim, uma conexão entre a estrutura social e as trajetórias individuais.

Para que possa efetivamente trazer essas vantagens, a pesquisa demanda determinados cuidados e procedimentos que devem ser acompanhados de perto pelo professor. Do contrário, não se estabelecerá uma distinção entre o conhecimento sociológico e o senso comum, o que invalidará a contribuição que está no cerne dessa atividade. Nesse sentido, é preciso, mesmo que de maneira simples, junto aos alunos, definir o tema e as justificativas da pesquisa, delimitar o objeto e os objetivos, consultar literatura sobre o tema, elaborar as questões que se pretende responder, formular a hipótese, discutir a metodologia, desenvolver e testar os instrumentos e conhecer os procedimentos de coleta, inclusive a amostragem, se for o caso.

Após a aplicação dos instrumentos, é necessário, ainda, organizar e analisar os dados, observar se a hipótese foi confirmada ou não, relacionar esses achados a um ou mais aportes teóricos e conceituais da Sociologia e apresentar os resultados. Como a pesquisa completa envolve efetivamente muitos procedimentos, pode ser realizada uma por ano letivo, desenvolvendo aos poucos com os estudantes todas as etapas, até a culminância no quarto bimestre. Ou pode ser mais focada também somente em algumas dessas etapas, como apenas produzir dados com o auxílio dos alunos para serem usados em uma aula específica, conforme o exemplo da mensuração das horas trabalhadas pelos responsáveis deles com o intuito de discutir a divisão sexual do trabalho.

No entanto, as publicações sobre o tema indicaram também alguns obstáculos para o uso didático da pesquisa nas aulas de Sociologia. Entre eles, o tempo limitado da disciplina na grade curricular; a necessidade de o professor, muitas vezes não formado na área, dominar as etapas de uma investigação sociológica e os procedimentos metodológicos; a visão de uma separação entre o bacharel (pesquisador) e o licenciado (professor), que pode tolher os docentes de uma formação sólida em pesquisa; a falta de mais tempo remunerado para planejamento, o que desestimula práticas muito trabalhosas; e o pouco destaque nos livros didáticos de orientações para a realização desse tipo de atividade. Ainda que esses obstáculos estejam colocados, não são intransponíveis.

Por fim, com relação a estudos futuros, novas investigações podem buscar observar, entre outros elementos, quais técnicas são mais utilizadas no uso da pesquisa em sala de aula e qual delas está sendo associada a cada tema do currículo, como no caso do par etnografia e cultura. Além disso, é possível analisar se e de que forma propostas como essa apareciam nos manuais didáticos de tempos passados, especificamente no período de institucionalização da disciplina no então ensino secundário (1890-1941). Dessa forma, a rotinização da pesquisa nas aulas poderá continuar sendo acompanhada com o interesse que merece devido ao seu potencial de fazer os alunos, mais do que entenderem, vivenciarem a Sociologia enquanto ciência da vida social.

*__ALEXANDRE BARBOSA FRAGA__ é doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); professor da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

***

***PESQUISA NOS LIVROS DIDÁTICOS**, o ensino de Sociologia e a:*

*David Gonçalves Soares**

Denomina-se "pesquisa nos livros didáticos" de Sociologia as sugestões de atividades práticas de ensino-aprendizagem elencadas em seções específicas desses manuais ou distribuídas de forma menos sistemática em seu interior. Estas pesquisas podem ser baseadas tanto na coleta de dados e informações (imagens e textos encontrados em livros, jornais, *internet*, revistas etc.) que reforcem o aprendizado dos conteúdos das Ciências Sociais como na formulação de uma investigação em moldes científicos, que pressupõe, dentre outros, delimitação do objeto, questões claras, construção de hipóteses, métodos e procedimentos rigorosos.

A utilização de atividades de pesquisa nos livros didáticos faz parte de um movimento mais geral de elaboração de recursos pedagógicos eficazes para o ensino de Sociologia, de modo a incrementar o aprendizado dessa ciência (das Ciências Sociais, como um todo) em ambiente escolar. Não menos importante, essa busca por eficácia está associada, em última análise, ao empenho disseminado pelos agentes do subcampo de ensino de Sociologia por fortalecer a legitimidade da disciplina (FRAGA; LAGE, 2012), dado o contexto histórico de sua intermitência no currículo da escola básica brasileira.

Dias (2012) destaca que o objetivo dessas atividades passa ao largo da intenção de oferecer uma formação precária de minissociólogos no ensino básico e mais por fazer da pesquisa um método de mediação pedagógica, de tal maneira que o aluno possa perceber como conceitos e teorias das Ciências Sociais estão presentes na sua vida cotidiana. Trata-se de pensar a sala de aula como o espaço do "fazer ciência" em detrimento da opção pela "ciência feita", conforme propunha Fernando de

Azevedo, desde o período dos primeiros manuais em Sociologia (SARANDY, 2004). A ideia é criar no aluno uma atitude investigativa que o apresente às possibilidades de compreensão dos mecanismos causais que interferem na vida social, independente do grau de ensino em que é ministrada (PEREIRA, 2009 *apud* FRAGA; LAGE, 2012).

Soares (2017) destaca que a utilização da atividade de pesquisa como ferramenta didática vem desde o retorno da Sociologia ao currículo escolar se constituindo em um "ideal-normativo" disseminado pelo subcampo de ensino de Sociologia. Observa-se a presença desse ideal nos documentos curriculares oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2012) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006). Mais propriamente com relação à presença de atividades de pesquisa nos manuais didáticos, os editais do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2012; 2015; 2018) para o ensino de Sociologia enfatizaram a necessidade de atividades práticas e de experimentação por parte dos estudantes ao definirem como critérios para a aprovação dos livros as instruções das DCEMN, em especial, o item 5.3, que determina a pesquisa como principio pedagógico (BRASIL, 2013, p. 163). O Guia dos Livros aprovados do PNLD 2012 – guia que serve para auxiliar o professor na escolha do livro didático –, por exemplo, já apontara, referindo-se aos livros que foram reprovados, que um dos problemas deles se referia "[...] à escassez de atividades de pesquisa empírica", levando, com isso, à condição de "[...] perder-se a oportunidade de fazer o aluno vivenciar o que poderia ser um 'laboratório de Sociologia' e perceber as diferentes formas de operar os conceitos e perspectivas sociológicas" (BRASIL, 2011, p. 18).

Dessa forma, os livros didáticos, sobretudo os aprovados pelos editais do PNLD, tendem a valorizar a pesquisa como recurso pedagógico, oferecendo inúmeras atividades práticas, ainda que a centralidade dessa questão varie bastante entre as obras, como destacam Oliveira e Cigales (2015). Quanto à natureza e à qualidade dessas atividades, algumas considerações mais específicas vêm sendo realizadas pela literatura especializada, das quais destacam-se as três seguintes.

Em primeiro lugar, como sublinham Oliveira e Cigales (2015), as sugestões de atividades de pesquisa encontram-se em geral mais presentes

no "Manual do Professor", fato a partir do qual pode-se inferir que a pesquisa é pensada nesses manuais principalmente como algo a ser conduzido pelo docente, de tal modo que o livro deve, por um lado, instruir metodologicamente o professor, subsidiando sua prática profissional e, por outro, instruir sobre como ensinar a pesquisar. Portanto, os livros didáticos funcionariam, nesse sentido, também como livros de ensino de metodologia da pesquisa sociológica. Esse elemento é de fundamental importância para a utilização de pesquisa em sala de aula, uma vez que o professorado nacional de Sociologia é ainda majoritariamente ocupado por não graduados em Ciências Sociais, provavelmente com pouco ou nenhum conhecimento prático em pesquisa sociológica.

Em segundo lugar, conforme destaca Soares (2017), a categoria "pesquisa" apresenta-se como polissêmica para os agentes do subcampo de ensino de Sociologia, levando a inúmeras interpretações. Essa constatação levou os autores das OCEM a advertirem sobre a necessidade de um sentido específico que a pesquisa deveria ter no ensino de Sociologia. Esse documento sugere um tipo de pesquisa didática – a pesquisa sociológica – em detrimento do uso da "velha" pesquisa (assistemática) escolar.

Oliveira e Cigales (2015), seguindo o espírito dessa distinção, renomearam em dois tipos-ideais de pesquisa os encontrados nos principais livros didáticos de Sociologia. Ao analisarem os seis manuais aprovados no PNLD 2015, propõem duas categorias-típicas presentes: a "pesquisa metodológica" e a "pesquisa informativa". A "pesquisa metodológica" é aquela em que se sugere a utilização de ferramentas metodológicas das Ciências Sociais, explicitando seus fundamentos, tais como: elaboração de um projeto de pesquisa, uso de questionários e entrevistas, pesquisas de opinião, em suma, aquelas que mais se aproximam do desenho de uma pesquisa sociológica profissional. Já a "pesquisa informativa" é aquela que direciona o estudante no sentido de buscar informações em *sites* da *internet*, dicionários, livros, rótulos de produtos, charges, filmes, músicas etc., podendo ter maior ou menor grau de especificação dos procedimentos a serem adotados (OLIVEIRA; CIGALES, 2015). Essa distinção mantem clara a hierarquização dos tipos de atividades, conferindo maior valorização à chamada "pesquisa sociológica" ou "metodológica". Entretanto, os autores concluem de sua análise: "[...] observou-se, em sua maioria, uma

forte presença das pesquisas informativas, dando menor destaque para a discussão, e mesmo o ensino, dos fundamentos metodológicos da pesquisa sociológica" (OLIVEIRA; CIGALES, 2015, p. 287).

Como contraponto, Soares (2017), analisando as propostas de pesquisa de dois livros didáticos aprovados no edital PNLD 2015, demonstrou que, embora essa classificação seja útil, ela pode obliterar algumas nuances presentes nas atividades sugeridas, que também aproximariam o aluno de um *ethos* científico e sociológico. Segundo o autor, em um dos manuais pesquisados, que contém atividades de pesquisa reconhecidamente "informativas", a apresentação compartimentada de etapas do método científico também estava presente, tais como, observação controlada, construção de hipóteses etc., conferindo acesso a atitudes e etapas específicas da metodologia das Ciências Sociais, muito relevantes para o aprendizado da disciplina e para a iniciação aos pressupostos das Ciências Sociais (SOARES, 2017).

Em terceiro e último lugar, conforme advertido por Engerroff e Oliveira (2018), a presença ou a ausência de atividades de pesquisa nos livros didáticos, bem como a natureza e os tipos dessas atividades refletem, em geral, nos sentidos conferidos por seus autores – e outros agentes, como editores, revisores pedagógicos, de linguagem, de imagens etc. – à própria Sociologia/Ciências Sociais enquanto disciplina escolar. Seria a Sociologia uma disciplina crítica, voltada para a formação política e para a intervenção social associada mais à noção de cidadania ou uma disciplina voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao mundo do trabalho? Ou ainda, uma disciplina que apresenta um conhecimento rigoroso da sociedade pelo método científico em detrimento do senso comum? Trata-se de uma disciplina que deve produzir primordialmente um *habitus* sociológico na escola? Esses sentidos certamente impactam o uso e as formas de pesquisa presentes nos livros didáticos.

A utilização de pesquisa nos livros didáticos de Sociologia, sobretudo a que se aproxima dos moldes de uma pesquisa sociológica, permanece como um desafio para a institucionalização da disciplina. Poucos trabalhos acadêmicos se debruçaram sobre o tema. Neles, em geral, pode-se verificar uma tendência à análise das sugestões das atividades exclusivamente a partir do elemento textual dos livros, sem cotejá-los às práticas realizadas em sala de aula. Pesquisas nesse sentido, bem como relatos de

experiências dos professores da escola básica, certamente enriqueceriam o conhecimento dos desafios e potencialidades da pesquisa sugerida nos livros didáticos, fornecendo um retorno útil ao subcampo de ensino de Sociologia.

*DAVID GONÇALVES SOARES é doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF); foi professor da Licenciatura em Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro(UERJ), entre 2015 e 2017.

***

***PIBIC**, o ensino de Sociologia e o:*

*Ivan Fontes Barbosa**

O Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), enquanto política de Estado capitaneada pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), entidade criada em 1951 pelo governo brasileiro para promover o desenvolvimento estratégico da ciência no Brasil, decorreu da demanda por institucionalização de ações de fomento e estímulo à pesquisa que orbitaram em torno do financiamento das atividades de Iniciação Científica. Estas, por sua vez, possuem a incubência de fornecer os subsídios teóricos e empíricos indispensáveis para iniciar os jovens universitários na carreira de pesquisador(a), através da supervisão e orientação de um professor(a). Historicamente, o Pibic tem sido responsável: a) pela familiarização e preparação propedêutica dos estudantes dessas instituições com a aprendizagem de técnicas e métodos de investigação científica; b) pelo desenvolvimento do pensar cientificamente; c) pelo fortalecimento do campo científico; e d) pela ampliação do acesso e integração do estudante à cultura científica.

O debate e rastreamento sobre como o Pibic tem subsidiado o desenvolvimento do campo do ensino de Sociologia ainda não encontra amparo satisfatório na farta bibliografia que foi produzida ao longo da última década. Isso não deve causar estranheza, uma vez que, apesar da ampla

P

disseminação da Iniciação Científica no Brasil, como constata a pesquisa de Luciana Messi e Salete Queiroz (2010, p. 174), "[...] não há muitos estudos a esse respeito". Em função disso, não apresentaremos o horizonte dos estudos desenvolvidos sob o patrocínio desse programa e como eles têm contribuído para essa modalidade de ensino. Conduziremos o texto demonstrando como os principais debates que marcaram a constituição do campo do ensino de Sociologia, em busca da afirmação de sua particularidade, partiram do pressuposto de que a pesquisa não era um elemento estruturante da formação de professores e professoras de Sociologia. Em seguida, apontamos uma leitura sobre a importância da pesquisa e do Pibic para o ensino das Ciências Sociais e indicamos como diversas iniciativas têm valorizado esse instrumental nos processos formativos e nas práticas desses profissionais.

No que tange ao ensino de Ciências Sociais, intuímos que a experiência desse programa e a sua contribuição ao processo de transposição didática dessa ciência não foi explorada por preponderar no subcampo perspectivas que resistiram à aproximação do ensino e da pesquisa, tendo como horizonte a necessidade objetiva de demarcar as fronteiras entre o bacharelado e a licenciatura. Anita Handfas (2012), por exemplo, indicou que o ensino de Sociologia enquanto área ainda não consolidada e recém-inserida no universo escolar tem sido refém da carência de professores e professoras formados na área e da indefinição de um modelo que dê conta das necessidades de oferecer subsídios teóricos e práticos necessários à formação adequada desses profissionais.

Consoante Amaury Moraes (2009), a formação do bacharelado não é suficiente para garantir aos professores as condições para o exercício da atividade de ensino e, nessa circunstância, a licenciatura pode ser pensada restritivamente como espaço de formação para pesquisa. Segundo ele, uma das principais dificuldades encontradas para a implantação e consolidação do ensino de Sociologia na escola média brasileira esteve relacionada à dualidade na formação de professores em torno da licenciatura *versus* bacharelado, onde a inexistência da experiência em licenciatura imprime uma marca bacharelesca ainda muito forte na formação de professores.

A suspeita era de que a vocação de pesquisador acadêmico, tão forte nesse universo, impregnaria a formação de professores e professoras e

desmereceria as singularidades dessa modalidade de ensino. As consequências desses limites mal definidos seriam o atrofiamento do investimento nessa área a partir do frágil reconhecimento da especificidade da licenciatura frente ao bacharelado. Em certa medida, a construção do campo do ensino de Sociologia foi impulsionada por esse mote.

O argumento aqui apresentado parte do pressuposto de que o desenvolvimento das atividades de pesquisas do Pibic e sua articulação com o ensino desse ramo do conhecimento é triplamente importante para o campo do ensino de Sociologia na medida que possibilita: a) a iniciação dos discentes das licenciaturas em Ciências Sociais nas searas das atividades de inquirição que alimentam a constituição do campo das Ciências Sociais brasileiras; b) a promoção de estudos sobre o ensino de Sociologia e sua história; e c) permite o uso da pesquisa como estratégia de alfabetização científica.

Com relação a essa última dimensão, é importante registrar que o Pibic tem contribuído para qualificar, direita ou indiretamente, a formação de professores para o uso da pesquisa como ferramenta didática e pedagógica. Nessa configuração, a ciência deve ser considerada como uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar e compreender o nosso mundo. Ela pode ser traduzida como o conjunto de conhecimentos que facilitariam a humanidade ao fazer uma leitura do lugar onde vivem. Alfabetizar cientificamente a juventude escolarizada brasileira implica, nesse horizonte, a necessidade de fornecer-lhes a capacidade de ler e interpretar a linguagem em que está escrita a natureza e o mundo social.

É por esse viés que o campo do ensino de Sociologia tem explorado o horizonte da Iniciação Científica. Algumas pesquisas e debates já anunciam os méritos e as contribuições da articulação entre ensino e pesquisa para esse universo. O estudo que culminou na dissertação de mestrado de Lilian Holanda (2015) abordou os usos e contribuições das pesquisas no ensino de Sociologia na cidade de Petrolina/PE, indicando a sua exequibilidade e viabilidade nas aulas de Sociologia. Nesse mesmo estado, uma ação vinculada ao Pibic no ensino médio, intitulada de "Caravana da Sociologia", desenvolvida pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), promoveu experiências que enfatizaram a dimensão didática da pesquisa sociológica.

Na esteira dessas iniciativas, os relatos de experiência de Marcelo Araújo (2018a, p. 66) apresentaram os benefícios das práticas de ensino do Pibic Jr no ensino básico dessa modalidade de ensino. O remate desses empreendimentos indicou que a "[...] pesquisa na Escola Básica implementa um duplo movimento na formação discente: ajuda a compreender o desenvolvimento de um projeto científico em Sociologia e promove uma reflexividade crítica sobre os temas e a realidade social pesquisada". Já o estudo de David Soares (2017, p. 387) também apontou os limites, as representações e as contribuições da pesquisa para o ensino dessa modalidade de conhecimento. O desfecho de seu exame indicou que, embora "[...] o ideal de utilização da pesquisa no ensino permaneça presente junto aos professores, ainda pouco sem tem avançado no sentido de produzir uma rotinização de suas práticas pedagógicas associadas à pesquisa" (ver bete sobre pesquisa acadêmica).

É nesse cenário que o prognóstico de Glaúcia Vilas Boas (2003) sobre a evasão no curso de Ciências Sociais fortalece a sugestão aqui fornecida. Em estudo realizado sobre o alto índice (44,4%) de abandono do curso na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a sua constatação foi a de que se trata de um problema histórico e que as mudanças operadas no currículo não alteraram essas taxas. Ao contrastar o efeito das mudanças curriculares com a experiência do Pibic, ela concluiu que a participação dos estudantes em projetos dos docentes aparece como iniciativa favorável à diminuição da evasão e melhoria da graduação. A conjugação da bolsa com um horizonte objetivo de trabalho e suas articulações com ações que fortaleciam a relação do aluno com o universo da Sociologia e das atividades acadêmicas são vetores que permitem pensarmos as contribuições desse programa para a melhoria da qualidade da formação de professores e professoras de Sociologia e, quiçá, do ensino brasileiro.

Se a história conjura contra o ensino de Sociologia, o Pibic pode tramar a favor. Ele sistematicamente desenvolve o campo da Sociologia brasileira e o do seu ensino. A nossa suspeita é a de que esse programa tem suprido as demandas oriundas da falta de tradição dessa disciplina na escola brasileira, contribuindo decisivamente para a consolidação do subcampo do ensino da Sociologia no Brasil (ver verbete sobre subcampo).

É nesse sentido que a conjuntura contemporânea sugere advertência e carece de ações com vistas ao reconhecimento da importância da continuidade da promoção da Iniciação Científica no Brasil. O Pibic, enquanto exitoso programa voltado para a formação e consolidação de uma cultura da pesquisa neste país, tem sido alvo, desde 2016, de sistemáticos cortes de montante de bolsas e verbas que têm afetado substancialmente o desenvolvimento de suas atividades. É nesse ambiente que uma agenda de pesquisa se impõe com relativa urgência. Ela amplia o interesse desse campo para além do universo da contribuição da pesquisa para a prática pedagógica dos professores e professoras de Sociologia. Ela também urge por um conjunto de investigações que atestem a relevância desse programa e da pesquisa para a sociedade brasileira e os efeitos nocivos que essas políticas de austeridade têm imprimido aos rumos da ciência neste país.

*IVAN FONTES BARBOSA é doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); professor Programa de Pós-Graduação em Sociologia e do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

***

***PIBID**, o ensino de Sociologia e o:*

*Antonio Alberto Brunetta**
*Cristiano das Neves Bodart***
*Marcelo Pinheiro Cigales****

O Pibid-Sociologia é o subprojeto disciplinar específico no interior do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)[26], o qual diz respeito a uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores, sendo promovida pelo Ministério da Educação (MEC) e gerida nacionalmente pela fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O Pibid tem como propósito estimular, desde as primeiras fases dos cursos de licenciatura de universidades públicas e privadas, a parceria entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as redes básicas de ensino na promoção da iniciação do licenciando no ambiente escolar, por meio de atividades de observação, pesquisa e docência em meio ao seu futuro espaço de atuação profissional.

O Pibid se efetiva por meio da abertura de editais de financiamento a projetos institucionais (apresentados por IES) que, por sua vez, apresentam subprojetos por disciplina/curso e/ou interdisciplinares, os quais propõem suas atividades de formação de grupos de licenciandos sob a coordenação de professores do curso de licenciatura e sob a supervisão de professores da educação básica, todos sendo contemplados com bolsas.

Dados disponibilizados pela Capes[27] informam a existência de 66 subprojetos Pibid-Sociologia em execução no Brasil em 2018. No conjunto desses 66 subprojetos atuam mais de 100 coordenadores, cerca de 200 supervisores e aproximadamente 1300 estudantes. Cabe destacar a ocorrência de mudanças de orientação no Pibid nacional que implicaram

P

26 "Proposto em 2007 [Lei nº 11.502/2007 e Portaria Normativa nº 38/2007], teve sua regulamentação mais detalhada pelo Decreto n. 7219/2010" (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. – São Paulo: FCC/SEP, 2014, p. 09).

27 https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/20032018-Relatorio-de-bolsas-02-2018-Final-PIBID.pdf

mudanças no financiamento, na gestão e na execução de projetos de todas as áreas, e provocaram, sobretudo, redução na oferta de bolsas, a exemplo da Portaria nº 046/2016, que pretendeu deslocar o Pibid de programa de formação para uma ação de reforço escolar, alterando drasticamente seu propósito, haja vista que seu objetivo prioritário tem como escopo a formação dos licenciandos e, indiretamente, o público escolar (SANTOS, 2017).

O Pibid-Sociologia possui atuação majoritária no ensino médio, por ser este a etapa da educação básica na qual o ensino de Sociologia é obrigatório. Assim, desenvolve atividades junto às escolas parceiras promovendo a socialização dos bolsistas no ambiente escolar, bem como realizando experiências que lhes permitam, coletivamente, identificar e refletir sobre os desafios presentes no contexto da educação básica e de seus sujeitos; conhecer as dinâmicas cotidianas e institucionais da escola; reconhecer e utilizar distintas metodologias de ensino, materiais e recursos didáticos em processo dialógico com os fundamentos teóricos da Sociologia. Desse modo, permite que os futuros professores possam construir, de forma consciente e integrada, sua identidade profissional, compartilhando seus conhecimentos diretamente com a comunidade escolar.

As pesquisas sobre o Pibid-Sociologia/Ciências Sociais vêm se materializando no Brasil em forma de livros, trabalhos de conclusões de cursos, artigos e comunicações científicas.

As pesquisas sobre o Pibid de Sociologia publicadas em periódicos acadêmicos são significativamente variadas em suas abordagens, envolvendo questões como: representações e identidade dos pibidianos; saberes; práticas docentes; processo formativo; aproximação entre teoria e prática; (re)conhecimento e imersão no espaço escolar; balanços de seu potencial; (auto)avaliação das atividades de coordenação do programa; recursos didáticos; Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e; mediação didática. Em eventos acadêmicos, os relatos de experiências pibidianas são recorrentes, trazendo as múltiplas possibilidades vivenciais de formação que o programa vem proporcionando. No Quadro 1 apresentamos os trabalhos publicados em espaços tidos no campo acadêmico como de maior prestígio social.

Quadro 1 – Produção de livros, teses, dissertações e artigos publicados em periódicos de estrato superior[1] sobre o Pibid-Sociologia, 2020.

Ano	Título	Autor(a)/ organizador(a)	Editora/ Universidade/ Periódico	Produto
2013	Sociologia e juventude no ensino médio: formação, Pibid e outras experiências	Danyelle Nilin Gonçalves (Org.).	Pontes Editores	Livro
2013	Pibid: memórias de iniciação à docência	RAMALHO, José Rodorval; SOUZA, Rozenval de Almeida e (Org.).	Editora da UFCG	Livro
2013	Saberes da docência aprendidos no Pibid: um estudo com futuros professores de Sociologia	Cláudio César Torquato Rocha	UFC	Dissertação
2014	Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: o Pibid no processo formativo das licenciaturas em Ciências Sociais	Danyelle Nilin Gonçalves e Irapuan Peixoto Lima Filho	Revista Brasileira de Sociologia	Artigo
2014	O Pibid na área de Ciências Sociais: condições epistemológicas e perspectivas sociológicas: as perspectivas pública e cosmopolita	Mário Bispo dos Santos	Revista Brasileira de Sociologia	Artigo
2015	Sociologia, formação de professores e interdisciplinaridade. Conquistas e desafios nas experiências do Pibid de Ciências Sociais da PUC-Campinas	Tiago Duque e Ana Paula Fraga Bolfe	REVEDUC	Artigo
2015	Saberes da docência aprendidos no Pibid: um estudo com futuros professores de Sociologia	Cláudio César Torquato Rocha	Paco editorial	Livro
2015	O Pibid de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso e a formação de professores de Sociologia para a Educação Básica	Francisco Xavier Freire Rodrigues e Edilene da Cruz Silva	Ciências Sociais Unisinos	Artigo
2017	O Pibid na área de Ciências Sociais: da formação do sociólogo à formação do professor de Sociologia	Mário Bispo dos Santos	UnB	Tese
2017	O ensino de Sociologia Escolar: o Pibid e a formação de professores	Paulo Pires de Queiroz	Autografia	Livro

Notas: (1) Periódicos qualificados nas áreas de Ciência Política, Sociologia, Antropologia, Educação e Ensino.
Fonte: Levantamento bibliográfico realizado pelos autores.

O Pibid-Sociologia vem sendo um tema presente no Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), hoje o principal evento sobre a Sociologia Escolar no Brasil, que congrega pesquisadores e professores de todos os níveis de ensino. Desde 2013, o evento

possui um Grupo de Trabalho (GT) voltado ao Pibid (tendo ampliando o espaço em 2019, para incluir o Programa de Educação Tutorial e a Residência Pedagógica). Na sua última edição, em 2019, dez trabalhos foram apresentados no referido GT, além de mais quatro outros apresentados no interior dos demais grupos de trabalho. O Pibid-Sociologia vem sendo objeto de reflexão de alunos, professores do ensino básico e docentes/pesquisadores do ensino superior. No GT "Ensino de Sociologia", do Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), cuja exigência para a participação como apresentador de trabalho é a titulação mínima de mestre, encontramos o Pibid-Sociologia sendo discutido. Na última edição do evento, em 2019, observamos duas comunicações. O estado da arte em torno do Pibid-Sociologia revela uma temática profícua no interior do subcampo do ensino de Sociologia, ainda que outras pesquisas precisem ainda ser empreendidas.

Uma agenda de pesquisa sobre a temática poderá explorar em profundidade o impacto dessa política educacional na melhoria da qualidade do ensino dos professores(as) de Sociologia que foram bolsistas do programa na graduação. Também caberia um estudo sobre o impacto do programa nos cursos de graduação em Ciências Sociais, uma vez que o Programa pode ter propiciado uma capilaridade para a estrutura até então predominante, da qual compreende o desenvolvimento da pesquisa como atribuição exclusiva do bacharelado, enquanto que a licenciatura estaria dedicando-se ao ensino. Poderíamos considerar que o Pibid alterou essa estrutura? Tanto questões de macroanálises, como a avaliação do programa para a melhoria da qualidade de ensino nas licenciaturas e também nos programas de pós-graduação – uma vez que muitos estudantes bolsistas tornaram-se alunos de mestrado e doutorado –, quanto questões microanalíticas, como aquelas que podem ser direcionadas para o estudo de trajetórias sociais e acadêmicas dos alunos que foram beneficiários do programa, auxiliariam na avaliação dessa política educacional de aperfeiçoamento da formação docente, inédita no país.

*ANTONIO ALBERTO BRUNETTA é doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (FCLAr/UNESP); professor do Departamento de Metodologia de Ensino e diretor do Centro de Ciências da Educação (2017-2021) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

**CRISTIANO DAS NEVES BODART é doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP); professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia dessa mesma instituição; vice-presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) (2018-2020).

***MARCELO PINHEIRO CIGALES é doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); professor da Universidade de Brasília (SOL/UnB); membro do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez (LÉLIA/UnB); editor dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais e da Revista Café com Sociologia.

***

PIERRE BOURDIEU, o ensino de Sociologia e:

*José Marciano Monteiro**

A educação e, especificamente, o sistema de ensino são tomados por Pierre Felix Bourdieu (1930-2002) como objetos centrais do seu projeto sociológico. Os esforços realizados por Pierre Bourdieu na década de 1960/1970, 1980 e 1990 foram sistematizados nas seguintes publicações: *Os herdeiros: os estudantes e a cultura* (1964), *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1970), *Homo Academicus* (1984) e *A nobreza de Estado: grandes escolas e espírito de corpo* (1989). Esta última, ainda não traduzida para o Brasil. Essas pesquisas formam um *corpus* investigativo-analítico dos esforços empíricos e reflexivos dedicados por Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1930-), principalmente em *Os herdeiros* e em *A reprodução*, na década de 1960 e 1970, respectivamente; e, por Bourdieu, em *Homo Academicus* (1984) e em *A nobreza de Estado* nas décadas de 1980 e 1990 – na construção de uma Sociologia ambiciosa da educação relacionada a uma Sociologia Política (VALLE; SOULLIÉ, 2019).

A educação, a escola e o sistema de ensino assumem centralidade na Sociologia de Pierre Bourdieu. Não se trata de um objeto secundário; ao contrário, as primeiras investigações sobre o sistema de ensino francês construída por Bourdieu e Passeron (1960/1970) problematizavam a escola e o mito da meritocracia, a partir da origem social dos agentes, bem como procuravam entender o sistema de ensino como campo legitimador das desigualdades sociais transformadas em desigualdades escolares.

É essa constatação de que a escola dissimula, camufla e reproduz as desigualdades sociais que vai acompanhar Bourdieu ao longo de sua trajetória acadêmica, fazendo dessa problemática uma agenda com investigações acerca de uma pluralidade de temas, tais como: gênero, arte, mídia, política, religião, educação etc. (MONTEIRO, 2018). Essa agenda se inicia na década de 1960 e se expande até a década de 1990, quando será publicado o seu trabalho sobre as grandes escolas e a produção e reprodução dos grupos dirigentes. Um estudo que se preocupa em compreender os processos de socialização e escolarização das elites, o julgamento escolar, o espírito de corpo, o capital social partilhado pelos dominantes e o cultivo das disposições requeridas para ocupar os postos de poder.

Ao tomar o sistema de ensino francês e as grandes escolas como objeto de investigação sociológica, Bourdieu abre caminho para uma vasta agenda de pesquisa, que vai da Sociologia da Educação, perpassando pela Sociologia das Elites, Sociologia dos Intelectuais e, por que não dizer, propiciando ferramentas teóricas e metodológicas para se pensar uma Sociologia do Ensino.

A construção de uma Sociologia do ensino, à luz da epistemologia de Pierre Bourdieu, implica em tomar o *ensino como objeto de investigação sociológica*. Possibilita entender de que forma a Sociologia nos ajuda a compreender as práticas, os saberes produzidos, as ações e interações que se estabelecem no espaço escolar, entre os agentes produtores da ação pedagógica, situados no espaço de força e de disputa de poder e de sentido, que é a escola. A epistemologia elaborada por Bourdieu nos permite, ainda, investigar as práticas, os saberes construídos pelos professores e alunos como construções históricas, e não como algo dado. A escola, a aula e o ensino são construções sociais permeadas de interesses e pautadas em processos e dinâmicas internas e externas de concorrências e disputas. O espaço da sala de aula é, portanto, um microcosmo, situado dentro de um espaço social, regido por disputas e pelas relações de poder estabelecidas entre e pelos agentes de forma eminentemente relacional.

No caso brasileiro, especificamente, há, em construção, saberes específicos produzidos acerca do ensino de Sociologia que se fortaleceram a partir das políticas educacionais adotadas pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) nas duas últimas décadas: políticas que vão desde a reinserção da Sociologia no ensino médio – sobretudo a partir de sua

obrigatoriedade no currículo nacional, por meio da Lei nº 11.684, de 2008; aberturas de novos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Sociologia no país; incentivo e construção de pós-graduação *stricto sensu*, a exemplo dos Mestrados Profissionais (ProfSocio), voltados às políticas de formação continuada para aqueles que operam o saber sociológico no espaço escolar do ensino médio, aos programas de fortalecimento à docência, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), dentre outros (HANDFAS; CARVALHO, 2019).

O ensino de Sociologia tem agregado, nos últimos dez anos, no Brasil, um significativo volume de pesquisadores em torno de uma agenda de pesquisa, ensejando se constituir como um subcampo de pesquisa. Esse subcampo em construção tem despertado interlocuções entre pesquisadores de diversas instituições de pesquisa do país, com especial destaque para as universidades estaduais, federais e fundações, a exemplo, da Fundação Joaquim Nabuco. Com essa agenda, pesquisadores das Ciências Sociais no Brasil têm se debruçado sobre uma plêiade de temas relacionado ao ensino de Sociologia e tomado este como objeto de investigação.

Ao pensar o ensino de Sociologia como um subcampo em construção no Brasil (BODART; SOUZA, 2017; FERREIRA; OLIVEIRA, 2015), no sentido adotado pela epistemologia bourdieusiana, pesquisadores destacam ações como as que resultaram na criação do(a): a) Grupo de Trabalho em Ensino de Sociologia na Sociedade Brasileira de Sociologia; b) Encontro Nacional de Ensino de Sociologia (Eneseb); c) Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS); d) Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio); e e) aumento das publicações em revistas científicas; "[...] podem ser pensadas como posturas heterodoxas dentro do campo, que visam angariar mais capital simbólico, que, nesse caso, se relaciona diretamente com a possibilidade de forjar uma nova autoridade científica" (OLIVEIRA; FERREIRA, 2015, p. 36).

Também podem ser mencionadas outras pesquisas sobre o ensino de Sociologia que tiveram por base as contribuições de Bourdieu, tal como "Configurações territoriais dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017): disputas e implicações", de Cristiano das Neves Bodart (2019a), "Trajetórias e práticas pedagógicas entre professores de Sociologia", de Amurabi Oliveira (2019) e "Dossiês sobre en-

sino de Sociologia no Brasil (2007-2015): temáticas e autores(as)", de Marcelo Cigales e Antonio Brunetta (2018). As produções realizadas evidenciam a importância que assumem as categorias elaboradas pelo sociólogo francês para pensar o ensino de Sociologia no Brasil.

Todo esse processo em curso de construção legitimada, por parte dos pesquisadores, de um saber reflexivo e racionalizado, em torno de uma Sociologia sobre o ensino, alimenta, ao tempo que torna reconhecível, as instituições e as práticas que envolvam a produção desse conhecimento reflexivo e racionalmente especializado. Não por acaso, em diversos fóruns de circulação de conhecimentos especializados, a exemplo da Sociedade Brasileira de Sociologia, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, do Eneseb, dentre tantos outros, o ensino de Sociologia passou a ocupar centralidade, se consolidando como um saber que produz *corpus* sistemático e sistematizado de categorias que têm permitido à Sociologia, na disputa com a Pedagogia, reivindicar para si o ensino como objeto de análise.

Por fim, a Sociologia, construída por Pierre Bourdieu, oferece lastro epistemológico para a construção de um conhecimento reflexivo e crítico acerca da prática e da construção do ato de ensinar. Em outras palavras, praticar a prática de ensinar, produzir e construir saberes sociológicos, no/sobre o espaço escolar, pode ser concebida através da sugestão dada pelo pensador francês de tornar a "Sociologia um esporte de combate". Isso significa que as aulas de Sociologia podem ser verdadeiros laboratórios – no sentido advindo de "laborar" – sobre temas, teorias, conceitos e práticas que permitam os "desvelamentos" das formas opacas de dominação que se instauram nas relações sociais, ajudando a interpretar a sociedade em suas complexidades, desnaturalizado processos e acontecimentos, bem como ações cotidianas, permitindo ao aluno "[...] uma leitura mais autônoma dos processos que envolvem a integração social a partir do registro das diferenças e diversidades nas formas de manifestação do social, em termos de ações, organizações, experiências e expressões" (LEAL; YUNG, 2015, p. 777).

*JOSÉ MARCIANO MONTEIRO é doutor em Ciências Sociais (UFCG); professor do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) dessa mesma instituição de ensino.

***POLÍTICA**, o ensino de:*

*Fernanda Feijó**

O ensino de Política, na perspectiva aqui apresentada, refere-se ao ensino de conteúdos atribuídos à área de conhecimento da Ciência Política (uma das chamadas áreas-tronco das Ciências Sociais) para jovens estudantes da educação básica.

Podemos encontrar o ensino de Política tanto no sistema de educação regular nas instituições oficiais de ensino (escolas) quanto através de iniciativas e projetos extraclasse – caso de projetos como os denominados "Parlamento Jovem"[28]. No primeiro caso – em que o ensino de Política está presente na escola – a forma mais comum em que aparece é associado à disciplina Sociologia. Tal componente curricular possui a nomenclatura "Sociologia" por conta de características específicas de sua história[29], porém cabe ressaltar que seus conteúdos concentram temas, teorias e conceitos (BRASIL, 2006) das três áreas das Ciências Sociais, a saber Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Portanto, tal disciplina possibilita o ensino da Política através de sua inserção no ensino médio.

Os conhecimentos sobre política (relacionados ao campo da Ciência Política) estão presentes nos documentos oficiais que regem a educação nacional: na Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96) notamos a identificação da Sociologia como disciplina que pode colaborar no preparo para o exercício da cidadania; as Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM e PCNEM, respectivamente) ressaltam a importância de seu conhecimento sobre a realidade

P

28 Sobre os projetos de educação política do tipo "Parlamento Jovem", ver: FUKS, M. Explicando os efeitos de programas de socialização política: a experiência do Parlamento Jovem no Brasil. Opinião Pública, v. 20, n. 3, p. 425-449. Campinas, Dez/2014. COSSON, R. Escolas do legislativo, escolas de democracia. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008.

29 "A Sociologia apareceu no nível médio antes que surgissem cursos superiores de Ciências Sociais, donde a dificuldade de alterar o nome; a disciplina Sociologia tem servido como espaço curricular para o efetivo desenvolvimento e transmissão de conteúdos de Ciências Sociais como um todo: Sociologia, Antropologia, Ciência Política e até Direito e Economia". *In:* MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. Tempo Social, revista de Sociologia da USP. p. 5-20, abril de 2003.

social; os PCNEM demonstram a importância de se compreender a organização do Estado, bem como as relações que o engendram como competência fundamental para a formação do aluno do ensino médio. Ainda podemos citar as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que explicitam a relevância dos estudos de política nas aulas de Sociologia (BRASIL, 2006) e também a presença de temas ligados à Ciência Política nas Propostas Curriculares dos estados brasileiros (BODART; LOPES, 2017). O ensino de Política também se explicita ao realizarmos a análise dos livros didáticos de Sociologia aprovados no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) cujos conteúdos abarcam temas, conceitos e teorias relacionados às teorias políticas das Ciências Sociais, contando com conteúdos como "Estado", "cidadania", "tipos de governo", "movimentos sociais" que, segundo pesquisas recentes, podem ser considerados como uma transposição dos conhecimentos do campo da Ciência Política para o ensino médio por meio da disciplina Sociologia (SANTOS; LAURIANO, 2019; SCHNEKENBERG; BRIDI, 2019).

Com relação à produção acadêmica sobre o tema (ensino de Política), ainda não há um levantamento específico realizado sobre o montante produzido. Com uma rápida pesquisa na ferramenta Google Acadêmico[30], pudemos identificar cerca de 16 artigos acadêmicos, duas monografias de conclusão de cursos e três dissertações de mestrado. Ainda assim, pode-se perceber que há um crescimento nesse tipo de produção, tendo em vista a consolidação da Sociologia como disciplina escolar nos últimos dez anos, o que justifica o aumento na produção acadêmica relacionada ao ensino das Ciências Sociais, na qual se insere também a Ciência Política. Existe, portanto, um vasto campo a ser pesquisado sobre o tema, buscando compreender de que forma o ensino de Política tem impactado os jovens estudantes e suas escolhas/participação políticas.

Muitas questões relacionadas ao ensino de Política no ensino médio podem e precisam ser investigadas e analisadas. Alguns trabalhos já trazem a perspectiva de como a Ciência Política está presente nos livros didáticos (SANTOS; LAURIANO, 2019; SCHNEKENBERG; BRIDI,

30 Optamos por utilizar essa ferramenta de busca, uma vez que utilizar bases de dados como a Scielo poderia restringir o resultado. As palavras-chave usadas para a pesquisa foram "Ensino de Política" e "Ensino de Ciência Política".

2019), bem como sua presença nos documentos oficiais dos estados com relação à disciplina Sociologia (BODART; LOPES, 2017). Porém, ainda são poucos os trabalhos que situam quais conteúdos relacionados à política têm sido trabalhados efetivamente em sala de aula e como podem impactar a formação dos estudantes do ensino médio. Tais apontamentos podem ser realizados pelos próprios professores de Sociologia (que muitas vezes também são pesquisadores e relatam suas experiências) a partir do seu cotidiano de aulas que estejam ligadas ao tema da Política. Além disso, podem ser relevantes os estudos que demarquem nos documentos oficiais do país (como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular) quais conteúdos de Ciência Política estão presentes no novo ensino médio (iniciado com a Reforma proposta pela Lei nº 13.415/2017) e podem, de fato, desenvolver as competências necessárias para o desenvolvimento integral do aluno desse nível de ensino.

Importa ressaltar que o ensino de Política faz-se relevante ao estudante do ensino médio, uma vez que possui a potencialidade para formar indivíduos conscientes de seus deveres e direitos, para além da perspectiva do senso comum que permeia a ideia de uma formação para a cidadania. O aprendizado de Política pode dotar os indivíduos de uma perspectiva analítica acerca das questões políticas que o cercam, levando-o a escolhas mais conscientes do ponto de vista político e também ao reconhecimento dos direitos conquistados historicamente dos quais pode – e deve – usufruir. Nesse sentido, podemos pressupor que o ensino de Política pode fortalecer a democracia ao dotar os estudantes de um letramento político (COSSON, 2010), um aprendizado contínuo e um cotidiano de conhecimentos que possam colocar luz à organização e ao funcionamento das instituições políticas e como estas influenciam a coesão social e o arranjo democrático, de modo que os indivíduos possam ver a democracia não só como um regime político, mas apreciá-la também como uma filosofia de vida.

Desse modo, o ensino de Política possibilita o avanço de uma cultura política mais democrática (FEIJÓ, 2017) ao formar cidadãos politizados que compreendam os movimentos políticos de forma ampla: conceitos e teorias relativos ao funcionamento dos sistemas políticos, bem como do jogo político que os encerra, permitindo, desde cedo, que os indivíduos compreendam como a política funciona, visando uma maior e

mais qualificada participação nas instâncias decisórias e nos pleitos eleitorais no país. Conforme nos apresenta Benevides (1996, p. 232), a educação política voltada à democracia é reforçada como formação "[...] para saber discutir e escolher". O ensino de Política, portanto, tem a função de disseminar entre os jovens valores democráticos, da importância da participação e também de tolerância à diversidade e às diferenças, num aprendizado de cooperação e subordinação do interesse individual ao geral e do bem comum (BENEVIDES, 1996).

Importa ressaltar, finalmente, que o ensino de Política no ensino básico pode ser uma importante ferramenta de estímulo ao interesse dos jovens pela política em si, motivando-os ao envolvimento com questões relacionadas à participação e a uma cidadania ativa de fato.

*FERNANDA FEIJÓ é doutora em Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara; professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); 2º vice-presidente da Associação Brasileira de ensino de Ciências Sociais (ABECS) (2018-2020).

***

POLÍTICA EDUCACIONAL*, o ensino de Sociologia e a:*

*Nora Krawczyk**

A política educacional pode ser definida como o conjunto de programas e ações governamentais, estruturados a partir de finalidades, valores e ideias que se dirigem à comunidade escolar. É produzido por uma diversidade de atores que intervém nas decisões e é implementada pela administração e pelos profissionais da Educação.

A política educacional resulta de tensões e conflitos que se resolvem no marco das relações de poder historicamente determinadas. No caso da elaboração de currículo, trata-se de um processo no qual diferentes grupos (às vezes, antagônicos) disputam espaço na definição da estrutura, dos valores e dos conhecimentos favorecidos no currículo escolar. Esse processo geralmente irrompe em tensões e conflitos que se resolvem no marco das relações de poder.

No caso do ensino médio brasileiro, o conflito é marcado pela falta de consenso quanto às finalidades atribuídas a esse nível de ensino e quanto ao projeto de formação das novas gerações. Isso tem levado, entre

outras coisas, a que, nos últimos 100 anos, a Sociologia tenha sido, mais de uma vez, incluída no currículo do ensino médio para depois ser excluída; e tenha também oscilado entre disciplina obrigatória e facultativa e com diferentes objetivos e conteúdos.

O ensino da Sociologia passa a fazer parte do currículo de formação docente e do secundário nas primeiras décadas do século XX, bem antes do que na universidade. Foi muito importante na primeira fase do processo de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil e sinaliza a relevância que essa disciplina assumiria na formação da elite brasileira do período, tendo a função de disseminar o discurso que ancorava as escolhas políticas da década de 1930 (MEUCCI, 2015).

Pode-se considerar que sua inclusão efetiva se deu pela primeira vez em 1925. Conhecida como Lei Rocha Vaz (de 13 de janeiro de 1925), foi concebida durante o talvez mais autoritário governo eleito da chamada "República Velha", o de Artur Bernardes. A Sociologia passou a ser disciplina regular e obrigatória do último ano da escola secundária de então e na escola normal. Durante várias décadas, a ausência de cursos de formação, e de professores não formados na área, obrigou que ela fosse ministrada por profissionais de outras áreas.

A obrigatoriedade do ensino da Sociologia na escola secundária sofreu sua primeira interrupção com a Reforma Capanema (de 9 de abril de 1942), que manteve a sua obrigatoriedade só no curso normal. A Reforma Capanema foi marcada pelo ideário nacionalista do governo Vargas e pelo projeto político econômico do chamado "Estado Novo" (1937-1945). No contexto desse ideário, se incluiu no currículo do secundário, no lugar de Sociologia, o ensino obrigatório de Educação Moral e Cívica.

Entre as décadas de 1930 e 1950, o ensino de Sociologia fez parte de um intenso debate pela construção de um projeto modernizador da sociedade e do Estado brasileiro, fortemente associado à democracia, à ciência e à educação.

Fundamentada pelo ideário educacional renovador apresentado no Manifesto dos Pioneiros (1932) e pelas posições de distinguidos intelectuais durante o 1º Congresso Brasileiro de Sociologia de abrangência nacional (1954), estava clara a proeminência da educação, com destaque para o papel que viria a ocupar nesse projeto democrático e modernizante das

relações sociais no Brasil, em que estava sendo discutido o ensino científico para a compreensão da realidade nacional e, particularmente, a Sociologia na educação básica, na formação do cidadão brasileiro acorde com esse projeto. Ficou evidente nessa ocasião o crescente interesse da comunidade científica pelo ensino da Sociologia na escola secundária, assim como as principais preocupações diante da possibilidade de se tornar política pública. Preocupações vinculadas à própria institucionalização da disciplina quanto à inclinação de alguns grupos de orientar-se por interesses profissionais, os quais, ainda que legítimos, acabavam por desviar o propósito principal do debate. As moções aprovadas em Assembleia foram encaminhadas à Câmara dos Deputados para formalizar as contribuições dos sociólogos ao debate nacional sobre a reforma do ensino, encerrando, de alguma forma, em meados dos anos 1950, o ciclo de férteis discussões sobre o ensino da Sociologia, iniciadas na década de 1930.

Com o fim de seu caráter obrigatório pela Reforma Capanema em 1942, a disciplina foi sendo pouco a pouco abandonada na escola secundária, voltando a ser oferecida exclusivamente no curso normal. Nos anos posteriores, o ensino de Sociologia não sofreu mudanças substanciais. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1961, após 13 anos de discussão no Congresso, instituiu uma reforma curricular que define um conjunto de disciplinas obrigatórias e outras optativas, ficando a Sociologia com *status* de optativa, entre tantas mais do curso secundário.

A disciplina de Sociologia não foi retirada legalmente dos currículos no ensino básico com o Golpe de 1964. Manteve seu caráter optativo e ficou cada vez mais difícil de ser ofertada por ter sido associada ao socialismo/comunismo e também pela perda de criticidade na abordagem dos fatos políticos e/ou sociais pela introdução de Organização Social e Política Brasileira como disciplina obrigatória.

Na década de 1980, o processo de democratização da sociedade brasileira foi acompanhado por intensas mobilizações pela democratização da educação, por parte de associações profissionais e sindicatos que, entre as reivindicações, incluíam a volta da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio. Em 1996, a LDB estabelece a necessidade dos conhecimentos da Sociologia no ensino médio, mas ao enfatizar seu caráter interdisciplinar, acabou por gerar diferentes interpretações em torno

da sua obrigatoriedade enquanto disciplina. Aos poucos, a disciplina começou a ser reincorporada em diferentes estados do país, mas não sem resistências. A inclusão da disciplina foi adotada nos currículos de alguns estados com caráter obrigatório e em outros foi incluída só como optativa. Só após 12 anos, em junho de 2008, com a forte pressão do Sindicato de Sociólogos de São Paulo, foi assinada pelo presidente da República em exercício, José Alencar, a Lei nº 11.684, que obriga o ensino de Sociologia nos três anos do curso secundário. Mas também foi uma década em que foi se introduzindo no desenho curricular para o ensino médio disciplinas e conteúdos inéditos na escola: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena, Espanhol, Sociologia e Filosofia, até que a nova conjuntura política trouxe um retrocesso cultural e científico inestimável.

Iniciou-se, com o Golpe de 2016, quando a presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores) foi destituída, um forte avanço do pensamento conservador, que tem como um dos pilares os sucessivos ataques à educação e o ensino de Sociologia, entre outros, foi colocado novamente em questão. Nesse contexto, em fevereiro de 2017, aprovou-se a Lei nº 13.415, que mudou radicalmente o ensino médio – sua estrutura e organização curricular. A reorganização curricular proposta restringe a formação geral a 1.800 horas-aula; só Matemática e Português ficam como disciplinas obrigatórias em todo o ensino médio. A situação das Ciências Humanas ficou bastante duvidosa porque na lei só se afirma que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deverá inclui-las obrigatoriamente como estudos e práticas. Caberão aos estados as formas de inclusão na estrutura curricular.

A BNCC para o ensino médio, referência dos currículos estaduais, reafirma a nova estrutura e organização curricular estipulada na Lei nº 13.415/2017. A Sociologia é retirada como disciplina obrigatória e passa a ser um componente da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, junto com Filosofia, História e Geografia. A hierarquização das áreas fica claramente evidenciada na ênfase e detalhamento do conteúdo de Matemática e Português em detrimentos das outras áreas. Os objetivos e conteúdos da Sociologia ficam diluídos num conjunto de competências e habilidades definidas para a área, distribuídas ao longo dos três anos do ensino médio, retirando a centralidade do conhecimento escolar.

Ao longo das duas últimas décadas observa-se, no Brasil, uma importante expansão dos cursos de formação de professores e de pós-graduação nas Ciências Sociais e em Educação. A reintrodução da Sociologia no ensino médio é uma das possibilidades de explicação do aumento do interesse na abertura de novos cursos e no aumento da matrícula na licenciatura, junto com o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o estreitamento de outras áreas no mercado de trabalho. Ainda que exista um aumento significativo de licenciados na área, não atende à demanda no ensino médio, o que explica que docentes de outras disciplinas lecionem Sociologia (BODART; TAVARES, 2018b). A partir de 2019, começaram a ser definidas as diferentes formas em que o ensino da Sociologia é incluído nas redes estaduais de ensino; isso seguramente terá um impacto importante no comportamento da matrícula nas licenciaturas das Instituições de Ensino Superior nos estados.

A pesquisa dos significados do ensino da Sociologia no marco de uma política educacional ainda precisa ser aprofundada. É necessário, entre outros, explorar as suas especificidades e as formas de articulação com as peculiaridades das outras disciplinas das Ciências Sociais. Precisam-se aprofundar, também, as relações de poder, tensões e conflitos inerentes à intermitência na política de ensino da Sociologia e dos conteúdos oferecidos, para compreender, assim, o processo de produção da política educacional de ensino da Sociologia.

A despeito de produções que podem colaborar na proposição de tais debates e pesquisas, vale citar a importância dos estados da arte e de alguns autores, tais como Meucci, Moraes, Ferreira Neto, Gonçalves, entre outros, que oferecem aportes importantes no estudo da Política Educacional e ensino da Sociologia.

*NORA KRAWCZYK é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); professora da Faculdade de Educação dessa mesma instituição; membro do Grupo de Pesquisa em Política Educacional, Educação e Sociedade (GPPES); bolsista Produtividade 1D (CNPq).

PRODUÇÃO CIENTÍFICA*, o ensino de Sociologia e a:*

*Cristiano das Neves Bodart**

Denominamos "produção científica sobre o ensino de Sociologia" o produto de pesquisa – explicitado ou registrado em forma de artigo, livro, relatório, pôster, monografia, dissertação, tese, entrevista etc. – resultado da utilização de teorias, métodos e técnicas científicas que tomam o ensino de Sociologia (ou a Sociologia Escolar) como objeto de investigação.

A produção científica sobre o ensino de Sociologia, assim como sobre o ensino das demais áreas da Ciências Sociais (Antropologia e Ciência Política), apresenta-se atualmente em expansão, sendo um fenômeno relativamente novo. *Grosso modo*, podemos afirmar que a recente expansão da produção científica sobre o ensino de Sociologia se dá por conta de, ao menos, seis fatores relacionados entre si. São eles: a) reintrodução da Sociologia no ensino médio, sobretudo a partir de sua obrigatoriedade no currículo nacional, que se deu por meio da Lei nº 11.684, de 2008; b) ampliação do número de cursos de licenciatura de Ciências Sociais; c) reformulação do currículo das licenciaturas, induzindo-as a uma maior atenção ao saberes didáticos-pedagógicos; d) ampliação do acesso de professores da rede básica aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, inclusive programas voltados a esses profissionais (ProfSocio); e) ampliação da presença de programas de formação de professores de Sociologia no cotidiano das universidades, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid); f) chegada de uma nova geração ao magistério superior, forjada no "chão da escola" do ensino básico e fruto, em alguma medida, das licenciaturas reformuladas a partir do início dos anos 2000. Em síntese, por conta da existência do objeto de estudo – a presença da Sociologia no currículo escolar –, as melhores condições de pesquisas nas universidades sobre o tema e o perfil formativo dos novos pesquisadores e docentes do magistério superior, observamos, no Brasil, uma recente ampliação do interesse de parte da comunidade acadêmica pelo ensino de Sociologia e, consequentemente, do volume da produção científica sobre o tema. Tal ampliação desencadeou uma discussão sobre o

fato de o ensino de Sociologia constituir, ou não, um campo (ou um subcampo) (FERREIRA; OLIVEIRA, 2015; HANDFAS; CARVALHO, 2019; BODART, 2019).

Observando o que conhecemos do estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia, notamos a ampliação do número de diversos tipos de registros do conhecimento produzido, assim como de espaços promissores de desenvolvimento e publicização de pesquisas.

Bodart e Cigales (2017) notaram uma recente ampliação do volume de teses e dissertações defendidas no Brasil sobre o ensino de Sociologia. O primeiro trabalho dessa natureza foi defendido em 1993. Em junho de 2016 já eram 106 trabalhos defendidos, sendo 12 teses de doutoramento e 94 dissertações de mestrado. A ampliação se acentuou após a promulgação da Lei nº 11.684, de 2008, que tornou a Sociologia componente curricular obrigatório do ensino médio.

Temos presenciado, igualmente, uma recente ampliação do número de artigos publicados em periódicos qualificados nos estratos superiores no sistema Qualis-Periódicos. Bodart e Tavares (2018a), observando o volume de artigos sobre o ensino de Sociologia publicados em periódicos *on-line* de língua portuguesa qualificados nos estratos superiores de Sociologia (A1, A2 e B1), constataram uma ampliação substantiva a partir de 2007. Assim, "De 1995 a 2006 foram publicados apenas quatro artigos; os demais 61 artigos foram publicados nos últimos dez anos" (BODART; TAVARES, 2018a, p. 67).

Considerando esses artigos, Bodart e Tavares (2018a) observaram as seguintes características dessa produção científica: a) são, em sua maioria, pesquisas empíricas; b) quando tomam sujeitos como objeto de pesquisa, predomina o professor de ensino básico; c) o método mais utilizado é o levantamento documental; d) o tema mais presente é a formação/aperfeiçoamento docente; e e) o tipo predominante de obras de referência são artigos científicos, seguidos de livros e livros-coletâneas. Até o ano de 2017, os autores mais citados nesses 65 artigos foram, respectivamente, Amaury Moraes, Amurabi de Oliveira, Pierre Bourdieu, Simone Meucci, Ileizi Luciana Fioreli Silva e Mário Bispo dos Santos. Já os livros mais referenciados foram *Pedagogia do oprimido* (1968), de Paulo Freire, *A imaginação sociológica* (1959), de Charles Wright Mills, *Sociologia* (2005), de Anthony Giddens, e *O poder simbólico* (1989), de Pierre Bourdieu. Os livros-

coletâneas sobre o ensino de Sociologia mais vezes citados foram *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de Sociologia no ensino médio* (2004), organizado por Lejeune Mato Grosso de Carvalho, e *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência* (2009), organizado por Anita Handfas e Luiz Fernandes de Oliveira. Já o artigo mais referenciado entre esses 65 artigos foi "Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato" (2003), de Amaury Moraes. A dissertação mais citada é àquela defendida por Mário Bispo dos Santos, intitulada *A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal* (2002).

A produção científica sobre o ensino de Sociologia também vem sendo divulgada de forma expressiva por meio de dossiês publicados em periódicos acadêmicos. Cigales e Bodart (2020) publicaram em um dossiê/seleta um texto intitulado "o que ler sobre o ensino de Sociologia no Brasil?" no qual destacam algumas das pesquisas de maior impacto para o subcampo do ensino de Sociologia.

Fenômeno também recente. Até 2008 apenas dois dossiês sobre o ensino de Sociologia haviam sido publicados. Entre 2007 a 2017, foram publicados 24 dossiês, reunindo 199 artigos sobre o ensino de Sociologia. Tais dossiês envolveram 27 organizadores, 197 pesquisadores, "[...] sendo que 48 pesquisadores publicaram mais de um artigo no conjunto dos dossiês analisados, totalizando 283 autorias; destas, a maioria eram doutores (55,8%) na data de publicação do dossiê" (BODART; SOUZA, 2017, p. 550). O perfil formativo inicial dos autores desse conjunto de produções científicas é constituído, em sua grande maioria, por licenciados em Ciências Sociais com alguma experiência docente no ensino básico.

Destacamos também a recente ampliação de livros, principalmente livros-coletâneas, sobre o ensino de Sociologia. Até o ano de 2019 foram publicados, ao menos, 67 obras.

Vale também observar que tem havido uma multiplicação de espaços para sua publicização, tais como o evento bianual, denominado Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), e o Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), além de diversos eventos regionais e estaduais, tal como o Encontro Estadual de Ensino de Sociologia, organizado pelo Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (Labes/UFRJ). Esses espaços são importantes para a construção de redes de pesquisadores e

divulgação do que se produz. Outros espaços colaborativos são os grupos de pesquisas e os Laboratórios de Ensino de Sociologia, ainda que esses últimos se voltem prioritariamente à prática de ensino. Entre 2000 e 2013 houve a criação de 22 grupos sobre ensino de Sociologia registrados na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (NEUHOLD, 2015). Atualmente existem, ao menos, 11 Laboratórios de Ensino de Ciências Sociais/Sociologia no Brasil.

Embora a expressividade do volume da produção científica sobre o ensino de Sociologia seja recente, o tema já havia sido suscitado na *Revista Sociologia Didática e Científica*, editada entre 1939 a 1966, e originalmente criada para ser uma revista didática destinada aos cursos secundários, profissional e superior, cujo escopo voltou-se prioritariamente ao ensino de Sociologia e à Educação; assim se mantendo, ao menos, durante seus primeiros 20 anos de existência, quando deixou de explorar aspectos didáticos. O tema sobre o ensino de Sociologia esteve presente no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, organizado pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), tendo sido abordado no discurso de abertura por Florestan Fernandes e no de encerramento por Fernando de Azevedo. Outras comunicações orais sobre o assunto foram apresentadas nesse mesmo evento por Florestan Fernandes (1920-1995), Antonio Candido de Mello e Souza (1918-2017), Oracy Nogueira (1917-1996) e Pedro Parafita de Bessa (1923-2002).

Há produções ainda pouco conhecidas desse período mais longínquo, tais como o capítulo "Observações críticas acerca do ensino de Sociologia", de Emilio Willems (1905-1997), publicado no livro *Didática das Ciências Sociais* (1949), organizado por Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980), e o pequeno capítulo "Sociologia disciplina do currículo escolar", publicado na obra *Panorama sociológico do Brasil* (1957), de Antônio Carneiro Leão (1887-1966). Outros textos são relativamente mais populares, tais como "O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira", que integra a obra *A Sociologia no Brasil* (1976), de Florestan Fernandes.

A produção científica sobre o ensino de Sociologia, embora em expansão e qualificação, carece de maiores avanços, sobretudo de novas pesquisas sobre o atual estado da arte, das redes de pesquisadores e das condições de produção científica sobre o tema. O avanço do subcampo de pesquisa depende da qualificação do ensino de Sociologia nas escolas,

o que significa dizer que a produção científica é uma ação também política.

*CRISTIANO DAS NEVES BODART é doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP); professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia dessa mesma instituição; vice-presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) (2018-2020).

***

PROFSOCIO*, o ensino de Sociologia e o:*

*Rosângela Duarte Pimenta**

O Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) é um mestrado profissional aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e reconhecido pelo Ministério da Educação através da Portaria nº 242/2017. O ProfSocio tem como principal objetivo oportunizar formação qualificada e continuada para professores de Sociologia que atuam na educação básica, bem como para licenciados que almejam atuar na área e, assim, proporcionar um ambiente de reflexão e estudos sobre o ensino de Sociologia, possibilitando a integração em uma rede nacional de pesquisas e metodologias de ensino acerca das Ciências Sociais na educação básica brasileira. A proposta do ProfSocio também almeja contribuir com a meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a formação em nível de pós-graduação de 50% dos professores da educação básica até o ano de 2024.

A proposta de um Mestrado Profissional em Rede voltado para o ensino de Sociologia na Educação Básica começou a ser gestado ainda em 2013, quando professores e pesquisadores atuantes na formação de professores e no ensino de Sociologia, estimulados pela experiência exitosa do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio ofertado pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), e também pelos Mestrados Profissionais em Rede Nacional para Professores da Educação Básica, iniciaram as primeiras reuniões para elaboração da proposta. Do ponto de vista institucional, a Fundaj, a Universidade Estadual de Lon-

drina (UEL) e a Comissão de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia lideraram os espaços de discussão e consolidação da proposta. Em maio de 2014, na sede da Fundaj, durante três dias, os docentes debateram as diretrizes para o ProfSocio. A proposta foi aprimorada em mais duas reuniões realizadas em outubro e dezembro de 2014, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e na UEL, respectivamente. Essa construção coletiva resultou na proposta elaborada e enviada para a Capes em julho de 2015. Alexandre Zarias (Fundaj) coordenou e respondeu as diligências da Capes e durante a 164ª Reunião do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior, realizada entre 30 de maio e 3 de junho de 2016, finalmente foi aprovado o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, com as seguintes Instituições de Ensino Superior associadas (IES): Universidade Federal do Ceará (UFC), Fundaj, Universidade Estadual Vale do Acaraú, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (*campus* Marília), Universidade Federal de Campina Grande (*campus* de Campina Grande e Sumé), Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal do Vale São Francisco (*campus* Juazeiro da Bahia).

A grave situação política do país, que resultou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, causou insegurança política e jurídica no país, e o novo governo, comandado por Michel Temer, impactou negativamente as políticas de educação, principalmente a política de formação de professores. O ProfSocio também foi atingido, pois as mudanças promovidas pelo Governo Federal alvejaram a Fundaj, impossibilitando que esta continuasse como instituição âncora do ProfSocio. Felizmente, a UFC assumiu o desafio de ancorar o mestrado profissional e, dessa forma, assegurar a execução do ProfSocio, tendo Danyelle Nilin Gonçalves como a primeira coordenadora nacional.

O ProfSocio, além de oportunizar a formação continuada em nível de pós-graduação para professores da educação básica, se apresenta como espaço para articulação e consolidação de uma rede nacional de estudos e pesquisas sobre o ensino de Sociologia, de produção de material didático, de metodologias de ensino, de projetos de intervenção pedagógica e de outras atividades e projetos que potencializem e qualifiquem o ensino de Sociologia no ensino médio. Além das potencialidades de atuação em rede nacional, um mestrado profissional em rede também carrega desafios

para as instituições associadas por questões de infraestrutura limitada que permita reuniões virtuais ou por restrições orçamentárias para reuniões presenciais. Outra adversidade ocorre devido às diferenças regimentais, às distintas práticas e normas na forma de atuar institucionalmente, além das especificidades da natureza jurídica: federal e estadual. Ressalte-se também que apenas três dos nove *campi* estão localizados em capitais (Curitiba, Fortaleza e Recife) e seis estão em cidades de menor porte: Juazeiro (BA), Sobral (CE), Campina Grande e Sumé (PB), Londrina (PR) e Marília (SP). Essa particularidade fortalece a interiorização da pós-graduação *stricto sensu*, ao mesmo tempo que impõe desafios aos encontros presenciais dos gestores das IES associadas e da Coordenação Nacional – e até mesmo de reuniões virtuais –, como assinalado anteriormente.

O ensino de Sociologia é a área de concentração do ProfSocio e visa compreender a formação brasileira e educacional a partir dos instrumentos teóricos, metodológicos e didáticos da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia. Assim, como mestrado profissional voltado para o aperfeiçoamento da prática docente, o ProfSocio objetiva desenvolver pesquisas, saberes, habilidades e competências para o exercício da docência no ensino médio.

Em dezembro de 2017, foi lançado o edital de seleção para primeira turma. O Edital nº 01/2017, além de divulgar o número de vagas e os critérios de seleção, divulgou também os objetivos, as linhas de pesquisa e a grade curricular do curso. Em linhas gerais, o ProfSocio é um curso presencial, ofertado no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com duração de 24 meses, sendo composto por seis disciplinas obrigatórias e duas eletivas, correspondendo a 450 horas e 30 créditos, além do Trabalho de Conclusão de Curso. As aulas presenciais ocorrem nos nove *campi*, e o formato – se modular ou semestral, bem como os dias em que ocorrerão as aulas – é definido por cada IES associada, de acordo com suas especificidades.

O ProfSocio conta com três linhas de pesquisa: Educação, escola e sociedade; Juventude e questões contemporâneas; Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

O trabalho final da disciplina admite três modalidades: dissertação, projeto de intervenção pedagógica e produção de material didático. Independentemente da escolha da modalidade, o trabalho de conclusão terá como foco central o ensino de Sociologia. A produção do trabalho final será resultado do diálogo entre teorias sociológicas e pedagógicas, no qual o(a) mestrando(a) articulará o currículo de Sociologia na educação básica com sua prática docente, articulando, assim, a reflexão sociológica com sua prática pedagógica, produzindo uma Sociologia do ensino de Sociologia.

Quanto ao processo seletivo, convém lembrar que a maioria dos professores que lecionam Sociologia no ensino médio não são formados em Ciências Sociais (ZARIAS, 2017), o que justifica a abertura do processo seletivo para licenciados de outros cursos e que enfrentam dificuldades para lecionar Sociologia.

O processo de seleção ocorre de forma nacional, contendo as seguintes etapas: prova escrita, entrevista e análise curricular. A prova escrita é aplicada no mesmo dia e horário para todos os candidatos. Para a primeira turma se inscreveram 1.251 candidatos para 192 vagas distribuídas entre as oito instituições associadas. Em 2018, a seleção contou com duas fases: prova escrita de conhecimentos e defesa da carta de intenções. O processo seletivo de 2019 também contou com a prova escrita de conhecimentos e a segunda fase foi composta pela defesa de memorial profissiográfico e de um anteprojeto simplificado.

Atualmente, o ProfSocio possui 176 discentes matriculados na turma de 2018 e 77 discentes matriculados na turma de 2019. Com relação ao número de docentes, o ProfSocio conta com 109 docentes permanentes e 11 docentes colaboradores. Serão ofertadas 137 vagas para a terceira turma, distribuídas entre as instituições associadas.

O processo seletivo para a turma de 2020 foi alterado devido a pandemia global provocada pelo coronavírus Sars-Cov-2. Dessa forma, a seleção ocorrerá de forma virtual: a primeira fase consiste na inscrição do candidato(a) e o envio de documentação; a segunda fase será a defesa virtual da carta de intenções, realizada através de videochamada e, por último, a arguição sobre conhecimentos específicos, também através de videochamada.

Como vimos, o ProfSocio é um mestrado profissional muito recente, não existindo ainda pesquisas e estudos sobre o programa, porém sua presença em três regiões brasileiras poderá ensejar importantes temáticas de pesquisas sobre a atuação dos docentes de Sociologia na educação básica, fornecendo uma maior compreensão sobre o ensino de Sociologia em nosso país. Estudos e pesquisas poderão se debruçar sobre o perfil dos egressos, sobre os temas que estes egressos elegeram para a construção de seus Trabalhos de Conclusão de Curso, indicando quais os objetos e preocupações dos professores de Sociologia na atualidade. Pesquisas futuras poderão analisar o impacto do ProfSocio na prática docente, bem como oportunizar uma reflexão sobre currículo, material didático, metodologias de ensino, dentre outras questões que a continuidade do programa poderá propiciar com relação ao ensino de Sociologia e escola no Brasil.

No ano de 2020 será finalizada a primeira turma do ProfSocio e serão publicizados os trabalhos de conclusão dos egressos. Esses trabalhos certamente contribuirão para o fortalecimento, crescimento e aperfeiçoamento da Sociologia no nível escolar. Em 2019, durante o VI Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica e no 19º Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, as produções, pesquisas e estudos apresentados em diferentes Grupos de Trabalho pelos alunos e alunas do ProfSocio anunciaram a riqueza dos trabalhos produzidos no âmbito do programa, o fortalecimento da Sociologia no ensino médio e o compromisso de cada discente e docente com educação pública brasileira.

*ROSÂNGELA DUARTE PIMENTA é doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); professora do Curso de Ciências Sociais e do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

***

***RACISMO**, o ensino de Sociologia e o:*

*Luiz Fernandes de Oliveira**

Existem na literatura acadêmica diversas definições sobre o conceito de racismo. Entretanto, a confluência dessas conceituações pode ser sintetizada a partir de um elemento: a hierarquização de povos e grupos sociais que foram e são dominados política, social, cultural e economicamente. O racismo é uma teoria que sustenta a superioridade de certas "raças" em relação a outras, preconizando ou não a segregação racial ou até mesmo a extinção de determinados grupos sociais.

Segundo Sodré (2005), o conceito de raça é uma abstração, uma invenção que nada tem a ver com processos biológicos. É no século XVI que se cria a união entre cor de pele e raça, que vai jogar um papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo a partir do século XIX. Racismo é uma ideia ocidental excludente porque versa sobre a universalização do conceito de *humanidade*. *Universalizar* "[...] significa reduzir as diferenças a um equivalente geral, um mesmo valor. É a universalização racionalista do conceito de homem que inaugura, no século XIX, o racismo doutrinário" (SODRÉ, 2005, p. 27-28).

O conceito de raça como invenção europeia engendrou formas de dominação nas quais a apropriação dos produtos do trabalho era acompanhada pela classificação de povos e culturas. O conceito, portanto, se constrói em torno de novas categorias criadas, como branco, negro, índio, mestiço etc., e relaciona sujeitos numa classificação social de forma vertical. Assim, a ideia de seres não europeus como inferiores produziu formas de desumanização e a negação de que o ser europeu faz do outro colonizado; a forma como desconhece a alteridade e o modo como relega o diferente o converte em um não ser. Essa caracterização pode ser situada também na afirmação de que o privilégio do conhecimento na moderni-

dade e a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados fornecem as bases para uma negação ontológica do outro não europeu. Ou seja, a ausência da racionalidade está vinculada, na modernidade, com a ideia de ausência de ser nos sujeitos racializados.

Essa definição tem um sentido sociológico que não corresponde a nenhuma realidade biológica do conceito de raça, ao contrário, trata-se de fato de uma classificação social, fundamentada em atitudes negativas diante de certos grupos sociais, no mundo ocidental, contra os não brancos. Nesse sentido, o racismo se expressa como ação social resultante da aversão, do ódio e da segregação em relação a pessoas e grupos que possuem marcas observáveis por meio da cor da pele, tipo de cabelo e outras marcas fenotípicas. Por outro lado, se caracteriza como um conjunto de ideias e imagens sobre grupos de pessoas que acreditam na existência de raças superiores e inferiores e que pode levar a uma vontade de imposição de verdades ou crenças particulares como únicas e verdadeiras.

O racismo, nos debates sociológicos brasileiros de alguns pesquisadores como Borges, Medeiros e D'Adesky (2002), se expressa de formas diferenciadas na história da humanidade e, especialmente no Brasil, de duas formas interligadas: o individual e o institucional.

Na sua forma individual, o racismo se manifesta por atos discriminatórios nas relações interpessoais que podem se expressar por agressões físicas, xingamentos, destruição de bens ou propriedades e de assassinatos. Essas manifestações foram muito presentes no extinto regime do *apartheid* na África do Sul e nos conflitos raciais nos Estados Unidos nas décadas de 1960 e 1970. No Brasil, ao longo de sua história, o racismo ocorreu e é explicito cotidianamente, apesar de geralmente ser camuflado pela grande mídia.

Na sua forma institucional, o racismo implica em práticas sociais sistemáticas de discriminação sustentadas pelo Estado ou com sua anuência indireta. As manifestações de racismo institucional são raramente identificadas e reconhecidas, porém, pesquisadores afirmam que ele se manifesta no isolamento de negros em determinados bairros, escolas, categorias de trabalhadores etc. Além disso, ele se expressa na ausência de negros e indígenas e suas histórias nos livros didáticos, na publicidade e na mídia que insistem em retratá-los como grupos raciais que vivem histórias de exclusões de forma indevida e equivocada.

A temática do racismo é uma componente estruturante dos estudos sociológicos brasileiros e a história do pensamento social brasileiro é permeada pela questão racial e pelo racismo, especialmente nos debates do século XX sobre identidade nacional. Desde o final do século XIX até os dias atuais, passando por Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), Arthur Ramos de Araújo Pereira (1903-1949), Gilberto de Mello Freyre (1900-1987), Florestan Fernandes (1920-1995), Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982), Octavio Ianni (1926-2004), Oracy Nogueira (1917-1996), Carlos Hasenbalg (1942-), Joel Rufino dos Santos (1941-2015), dentre outros, a temática racial é analisada em vários estudos sobre o desenvolvimento da sociedade brasileira. Nesse sentido, a temática do racismo é uma abordagem presente desde as primeiras formulações curriculares sobre o ensino de Sociologia.

As duas grandes referências na temática racial brasileira nas Ciências Sociais passam por Gilberto Freyre e Florestan Fernandes. Freyre estudou o desenvolvimento da temática construindo a visão do Brasil como um país quase livre de preconceito racial, servindo de espelho para o restante do mundo resolver seus problemas raciais. Com isso, ao longo do século XX, ganha força a teoria da mestiçagem que enalteceu a ideia da "democracia racial brasileira".

Florestan Fernandes foi o mais importante crítico das teses de Freyre nos anos de 1950 e preocupou-se com a inserção do negro na sociedade brasileira pós-emancipação. Sua obra promoveu a discussão sobre a inserção do negro na sociedade. Moveu-se para o entendimento acerca das marcas produzidas pela escravidão como causa da situação vivida pela população negra. Em sua análise, a escravidão não foi configurada como suave e os espaços de convivência não foram amenos, mas pautaram-se na violência e no trabalho forçado.

Esses dois sociólogos se constituíram como referências no ensino de Sociologia na temática racial, especialmente nos livros e materiais didáticos utilizados pelos professores nos últimos anos.

No século XXI, outras referências foram se constituindo, principalmente em função do surgimento da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos negros no Brasil na educação básica. Há também uma nova consciência de que o racismo pre-

cisa ser discutido e combatido, especialmente na medida em que os movimentos negros elaboraram propostas de ações de caráter legal, especialmente nas denominadas "políticas de ações afirmativas", expressas nas *políticas de cota*s para negros nas universidades e nas seleções de acesso às escolas da educação básica.

A partir dessas proposições envolvendo a temática racial, reflexões e desafios pedagógicos surgem para se pensar o ensino de Sociologia e a temática do racismo. Entretanto, ainda se encontram em construção e não existe uma ampla produção científica sobre racismo envolvendo o ensino de Sociologia. O que encontramos com maior destaque, entre artigos e teses, são algumas reflexões iniciais como: Oliveira (2014c), Cruz, Oliveira e Lins (2016), Assunção (2014), Paiva (2015) e Souza (2017b).

Em Oliveira (2014c), a reflexão defende a ideia de que o debate sobre racismo e ensino de Sociologia necessita de outro tipo de produção pedagógica que tenha um compromisso com uma educação antirracista. Em outra produção, o autor vai abordar a formação docente e os livros didáticos (CRUZ; OLIVEIRA; LINS, 2016). Sobre a formação docente, parte da ideia de que a formação para o combate ao racismo possibilita a construção de novas identidades docentes, não mais restrita a um saber técnico-pedagógico. Sobre livros didáticos, aborda como esses e outros temas sociológicos na educação pública podem se constituir como um momento privilegiado de reflexões transformadoras e críticas.

Assunção (2014) afirma que, ao desenvolver princípios epistemológicos básicos e específicos, como a *desnaturalização* e o *estranhamento*, a Sociologia pode contribuir para a compreensão de fenômenos sociais, auxiliando na desconstrução de ideologias racistas perpetuadas no país desde a sua colonização. Reflexão semelhante também é realizada por Paiva (2015), porém a partir da proposta curricular do Rio de Janeiro e da temática racial.

Por fim, temos a tese de doutorado de Souza (2017a), que identificou o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais em práticas docentes realizadas em aulas de Sociologia. Segundo o autor, a análise dos dados fornece indícios e referências de que o ensino de Sociologia possibilita repensar as relações étnico-raciais que visam assegurar a valorização dos(as) estudantes e fortalecer o pertencimento étnico-racial deles(as).

Como identificamos, há poucas produções sobre essa temática e a maioria delas tenta produzir um novo subcampo de conhecimento e reflexões pedagógicas. Na verdade, trata-se de uma nova reflexão a partir de um novo contexto pedagógico vivenciado por milhares de docentes espalhados pelo Brasil. E os grandes desafios apontados por essa produção recente giram em torno dos velhos grandes temas do ensino de Sociologia, como o currículo, a formação docente e a didática do ensino de Sociologia.

As pesquisas futuras sobre ensino de Sociologia e o racismo devem acompanhar as principais investigações interdisciplinares que se desenvolveram nas últimas duas décadas no campo da Educação, com o destaque para as ações afirmativas, currículo antirracista, Lei nº 10.639/03 e relações étnico-raciais. Todas essas categorias estão presentes nas novas legislações educacionais e estão intrinsecamente conectadas com o ensino de Sociologia.

*LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); professor da graduação e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturas (GPMC); coautor do livro didático Sociologia para jovens do século XXI.

***

RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA, *o ensino de Sociologia e a:*

*Agnes Cruz de Souza**

O conceito de recontextualização pedagógica foi teorizado pelo sociólogo inglês Basil Bernstein (1924-2000). O autor é referência na Sociologia da Educação, discutindo teorias sobre os impedimentos sociais no aprendizado e o papel que a comunicação linguística desempenha numa sociedade estruturada em classes.

Proveniente de pesquisas relativas ao conhecimento escolar, construção de currículos, relações de poder e ideologias envoltas nesse debate, a recontextualização pedagógica insere-se no universo da apreensão de

como se dá o processo que envolve a tessitura e a concretização curricular nas escolas, e como assimilar as reinterpretações que sofrem os diferentes textos curriculares em sua circulação pelo meio educacional.

Bernstein (1996; 2003) possibilita um olhar teórico-metodológico para a esfera educacional e curricular permeada pelas noções de campo pedagógico (contextualização e recontextualização) e do discurso pedagógico. O conceito de recontextualização formulado pelo autor está relacionado à sua preocupação com o entendimento de como os textos educacionais são organizados, como são construídos, postos em circulação, contextualizados, apreendidos e de que maneira sofrem modificações.

Segundo o autor, é possível averiguar internamente os currículos demonstrando como eles estão ligados ao discurso pedagógico dominante em cada cenário histórico e o quanto são atravessados por relações de poder e de controle social. Ambos são fundamentos que auxiliam na construção de instrumentos para entender o processo de controle simbólico regulador de diversos tipos de discurso pedagógico. Dessa forma, a recontextualização vai deslocar o discurso pedagógico de seu contexto original de produção para onde é alterado e relacionado com outros discursos, sendo depois reorganizado. Destarte, qualquer disciplina escolar é um discurso recontextualizado que foi deslocado de seu campo original de produção.

Em suma, o processo de recontextualização refere-se às transformações de um texto que, desde o campo de produção de conhecimento, experimenta inúmeras modificações até que esteja pronto para utilização por docentes e discentes. O resultado desse processo é a elaboração de materiais didáticos e novamente se transforma na prática pedagógica.

A relevância do processo de recontextualização na produção e pesquisa de políticas de currículo está em auxiliar na identificação das reinterpretações relacionadas aos processos de circulação de textos e também nas ações de diversos grupos sociais em diferentes níveis. Como se trata de um procedimento em que a recontextualização é submetida às mais diversas influências, os textos curriculares transformam-se em cada etapa, podendo levar a um enriquecimento ou empobrecimento do discurso pedagógico. Dessa forma, é importante ressaltar que o currículo não é isento de interesses e diz respeito a um modelo de sociedade.

No campo de estudos das diferentes ciências, podemos encontrar elementos que auxiliem na compreensão dos sentidos elencados à Sociologia como saber escolar, uma vez que há disposição significativa de produtores de textos curriculares: o governo, o meio acadêmico, as práticas escolares, o mercado editorial, além dos grupos sociais que atuam e pensam sobre a educação, regularmente produzindo e reproduzindo os conhecimentos relativos à disciplina.

O currículo trata de determinada organização de saberes a serem lecionados para um público escolar específico, implicando na seleção de conhecimentos e na recomendação de algum tipo de mediação didática. Trata-se, então, de tema implicado em tessituras provenientes de produção simbólica e cultural que envolve correlação de forças, conflitos e negociações. No caso do ensino médio, o currículo sempre foi e continua sendo objeto de contenda entre diferentes projetos sociais e ideológicos, concorrendo pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido. A disposição curricular que se forja torna-se objeto de disputas de campo entre os agentes envolvidos. Através dos currículos indica-se que tipo de pessoa se quer formar ao final da escolarização básica e é possível lançar luz sobre os significados e finalidades atribuídas pelos atores envolvidos na recontextualização pedagógica (BERNSTEIN, 1984; 1996) do ensino de Sociologia.

Pesquisas de pós-graduação na área permeiam facetas diferenciadas do processo de recontextualização na perspectiva proposta por Basil Bernstein. Destacam-se as teses de doutorado de Silva (2006), Maçaira (2017) e Souza (2017a), assim como a dissertação de mestrado de Arnt (2019).

O trabalho de Silva (2006) delineia os sentidos da configuração do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no estado do Paraná (1970-2002), tendo como pressuposto a criação de fronteiras entre o campo científico e o campo da educação transmitidas e reproduzidas através dos discursos pedagógicos predominantes nas reformas educacionais. Com a utilização de documentos oficiais, de estatísticas e entrevistas de agentes que atuaram na constituição dos cursos superiores de Ciências Sociais e da Sociologia como disciplina no ensino médio, a pesquisa traçou o movimento nos campos de contextualização e de recontextualização pedagógica.

Maçaira (2017) analisa em sua tese a recontextualização pedagógica presente em manuais didáticos. A autora compara os processos de recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico nos livros didáticos e nos manuais de Ciências Econômicas e Sociais publicados, respectivamente, no Brasil e na França, na primeira década do século XXI.

Souza (2017a) examinou as propostas curriculares dos livros didáticos de Sociologia escolhidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012 e 2015 e os conteúdos da disciplina cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2009 a 2015, evidenciando tendências, convergências, diálogos ou divergências do que se demonstrou nas sugestões curriculares dos livros e exame do Enem daqueles presentes nas políticas curriculares de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, identificando os diferentes processos de recontextualização pedagógicas e sentidos do saber escolar sociológico.

Em sua dissertação de mestrado, Arnt (2019) buscou compreender o processo de recontextualização dos conhecimentos sociológicos feito pelos professores da rede estadual do Rio Grande do Sul. Dessa forma, o estudo recorre aos professores como agentes recontextualizadores privilegiados ao transformar os conhecimentos sociológicos em um processo pedagógico.

As discussões sobre o processo de recontextualização têm sido reverberadas nos estudos sobre currículo e o ensino de Sociologia proporcionando espaço profícuo para novas pesquisas, levando-se em conta a centralidade das políticas educacionais contemporâneas em eleger o currículo como divisa de transformações, soluções e mudanças educacionais. A partir da aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) ampliam-se as possibilidades para a realização de pesquisas crítico-analíticas sobre o processo que culminou não só na implementação do chamado “novo ensino médio”, mas que trouxe como arcabouço e sustentáculo da lei a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no final de 2018.

Ainda, podem-se destacar mudanças recentes do atual governo com relação ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), elegendo a organização de manuais didáticos pelas chamadas áreas de conhecimento. No caso da disciplina de Sociologia, está inclusa na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com História, Geografia e Filosofia. Aliada à organização por competências e habilidades propostas na BNCC do ensino médio, a Sociologia torna-se arena crucial para analisar e compreender as transformações e impactos provindos do discurso da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, bem como a diluição dos conhecimentos e temas da Sociologia em outras disciplinas.

Nesse sentido, apoiando-se no cenário pós-aprovação da BNCC, é importante avaliar a ampla presença, protagonismo e interesse (nada recente) do setor privado na produção de materiais didáticos ajustados e adaptados às novas exigências do poder público. Um campo com possibilidade de análises e pesquisas no processo de recontextualização pedagógica é também o dos manuais não aprovados pelo PNLD, que ocupam escasso espaço de debate e desenvolvimento de trabalhos no campo curricular do ensino de Sociologia.

Por fim, é fundamental o aprofundamento das questões relacionadas ao currículo em ação e praticado no "chão da escola". O que acontece nos ensinos médios do país ainda é objeto de desconhecimento nos estudos sobre a prática de recontextualização pedagógica do país.

*__AGNES CRUZ DE SOUZA__ é doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); professora do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Campus de Boituva; membro e líder do Grupo de Pesquisa Educação, Política e Sociedade (GPEPS/IFSP-BTV).

***

REFORMAS ROCHA VAZ E FRANCISCO CAMPOS, *o ensino de Sociologia e as:*

Vinicius Carvalho Lima

As reformas educacionais Rocha Vaz (Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925) e Francisco Campos (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931) objetivaram ordenar e reformar a educação nacional, com especial foco no ensino secundário, impactando diretamente no ensino da Sociologia Escolar.

As propostas de inclusão da Sociologia como disciplina nos sistemas educacionais brasileiros datam do final do século XIX. No entanto, somente em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, temos uma lei nacional que efetivamente foi capaz de introduzir a Sociologia de forma consistente no currículo escolar. Nesse mesmo ano também é introduzida no currículo do Colégio Pedro II. Na Reforma Francisco Campos de 1931, permanece no currículo, nos cursos complementares.

A Reforma Rocha Vaz, editada no governo de Artur da Silva Bernardes (1922-1926), foi a primeira a tentar ampliar a abrangência da educação brasileira, tendo como foco a ampliação do atendimento do ensino secundário público. Institui, por exemplo, o Departamento Nacional do Ensino, órgão precursor do Ministério da Educação. O objetivo da reforma foi fazer a transição entre uma educação preparatória para o ensino superior (de um número reduzido de discentes) rumo a uma estrutura organizacional que permitisse o atendimento a um número significativo de estudantes (ROMANELLI, 2005). Foi a última a afetar o ensino secundário na Primeira República. Suas marcas foram, além da criação da disciplina de Educação Moral e Cívica, a efetivação da Sociologia no currículo escolar. A intenção primeira da reforma foi realçar o aspecto formativo do ensino secundário, o que foi neutralizado por um conjunto de medidas tomadas pelo Congresso Nacional. Consequentemente, a reforma não foi totalmente aplicada e seu efeito mais forte foi a tentativa de conexão da educação/ensino/espaço escolar às diretrizes da gestão de Artur da Silva Bernardes(1922-1926). Uma das tentativas de corrigir essas distorções da Reforma foi o Decreto nº 18.564/1929, que modificou a

seriação do ensino secundário e instituiu o "Curso Complementar"[31], visando a adaptação do ensino recebido na escola secundária com algum tipo de "função social" prática (ROMANELLI, 2005). Nesse "Curso Complementar" a disciplina de Sociologia foi inserida e efetivamente aplicada.

No entanto, a princípio, a disciplina aparece apenas como indicação no currículo oficial, sem orientações efetivas de conteúdos a ensinar, isso porque havia naquele momento ausência de pressupostos teórico-metodológicos em uma disciplina escolar recente em estabelecer suas fronteiras e seus conteúdos. Essa lacuna é preenchida somente em 1926 pelo Colégio Pedro II, que possuíra a figura do professor catedrático efetivo, responsável pela elaboração do currículo da disciplina da publicação do decreto, constituindo o primeiro currículo da disciplina (SOARES, 2015).

A Reforma Francisco Campos, editada no primeiro governo Vargas (1930-1934), por sua vez, tentará organizar o sistema educacional brasileiro através de uma base/currículo comum. Isso porque, até então, o campo educacional tinha como base de sua organização as diretrizes estaduais, sem ligação a um sistema central. No entanto, apesar da disposição em formular essas estratégias, a participação do governo central concentrava-se na fiscalização, inspeção e avaliação dos currículos escolares: se estavam ou não em concordância com o currículo do Colégio Pedro II. A reforma estruturou o ensino básico em todo o território nacional. As modificações curriculares propostas inicialmente em 1931 visaram o ensino secundário ao estabelecerem o currículo seriado. Outro objetivo diz respeito ao estímulo ao uso dessa etapa de ensino como preparatório para o ensino superior, o que não conferia especificidade própria ao ensino secundário. A reforma teve como objetivo principal consolidar a separação do secundário em dois ciclos: fundamental e complementar, além

31 "O curso complementar é obrigatório para os candidatos a matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais e compreenderá as seguintes matérias: Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, Geografia, Geofísica e Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História Natural, Biologia Geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho" (BRASIL, 1931, grifo nosso).

de exigir habilitações em ambos para futura entrada no ensino superior (DALLABRIDA, 2009).

Os programas do ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino, eram expedidos pelo ministério e revistos, de três em três anos, por uma comissão designada à qual deviam ser submetidas as propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II, bem como os resultados de inquéritos realizados pelo Departamento Nacional do Ensino entre os professores dos estabelecimentos equiparados e sob o regime de inspeção.

Partindo dessa visão geral sobre as Reformas Vaz e Campos, podemos dizer que a presença da Sociologia no currículo, apesar de garantida na reforma e durante a década 1930, esteve restrita – ao menos no currículo oficial – aos cursos complementares, afastada da formação geral dos estudantes. A disciplina, de acordo com a reforma, esteve presente no 2º ano de todos os cursos do ciclo complementar (Jurídico, Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia e Arquitetura).

A presença da disciplina no currículo representava também um duplo movimento: de um lado, esforço na tentativa de construir e fomentar um novo ambiente intelectual diferente daquele marcado pelo bacharelismo, pelo pensamento formal, pela cultura geral e vaga; no entanto, de outro, pouco se avança na interpretação e discussão dos fenômenos sociais e de propostas de intervenção na realidade (LIMA, 2018).

Em outras palavras, o espaço ocupado pela disciplina foi reduzido[32], o que afetou, inclusive, as interpretações sobre os sentidos assumidos por ela. Cabe lembrar que a Reforma Campos determinou que os programas de ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino, fossem expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública: o

32 Estimamos que a Sociologia foi efetivamente aplicada durante três ou quatro anos somente para aqueles que permaneciam na escola, por meio da escolha por um curso complementar. Já que o currículo é publicado em 1931 e a Reforma entra em vigor após sua regulamentação, em 1932 (Decreto nº 21.241-1932), levando em consideração que o ciclo fundamental tem duração de quatro anos, o estudante só teria contato com a disciplina no 6º ano do secundário. Além disso, o currículo da disciplina só foi oficialmente reformado e regulamentado pelo Colégio Pedro II em 1939. Essa situação só modifica para os ingressantes posteriores a 1931, que continuaram no currículo Rocha Vaz. Mesmo assim, o período de permanência da Sociologia na escola mantém-se fragmentado.

currículo de Sociologia, como não poderia ser diferente, foi reformado nessa direção.

Em suma, com as reformas supracitadas a disciplina teve de lidar com variados dilemas ao longo da década de 1930, embora estivesse presente na escola e no currículo. A presença da disciplina está inserida no caráter excludente das Reformas Vaz e Campos, que tinham como base uma concepção oligárquica de educação e sua parca expansão pelo território nacional. Sendo assim, a disciplina assume, ao mesmo tempo, o papel de controle dos interesses conservadores nos costumes, à medida que ajudava a normatizar a conduta estudantil (ao menos o seu currículo aponta para isso); ao passo que remetia oficialmente a uma tentativa de alinhamento à busca da "modernidade nacional", à luta contra o "atraso" da nação, tocando em temas que deveriam ser discutidos (LIMA, 2018).

Embora existam trabalhos de referência sobre as Reformas Vaz e Campos (DALLABRIDA, 2009; ARBOLEYA, 2017; BOMENY, 2003), os sentidos assumidos pela disciplina de Sociologia no período pré-1950 ainda precisam ser amplamente estudados. Sabemos, por exemplo, que a concepção curricular exposta na Reforma Francisco Campos foi duramente criticada pelo professor catedrático da disciplina no Colégio Pedro II: Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980) (BRITO, 2012). A partir do seu engajamento na construção de uma nova visão educacional, sintetizada no manifesto dos pioneiros, Carvalho modificara sua concepção acerca da formulação do currículo escolar da disciplina, o que abriria brechas para a consolidação de outras visões sobre a disciplina, interrompidas com sua retirada do currículo pela Reforma Capanema, em 1942, mas retomadas da luta pelo seu retorno a partir da década de 1980.

Salientamos que existem diversas pesquisas que partem das reformas, problematizando-as para discutir a história do ensino de Sociologia. Acreditamos que pode ser relevante levantar a hipótese posta em outros trabalhos de que o discurso de retorno da Sociologia na década e 1990 e 2000 foi um discurso pautado nessa história institucional de uma disciplina que já havia existido no currículo, por isso, a importância do resgate das reformas para afirmar essa posição política de resgate da memória. Propomos, por fim, como uma agenda de pesquisa para além dos sentidos após os anos 1950, pensar a relação entre o impacto da Sociologia insti-

tucionalizada a partir das reformas nas instituições escolares. Pouco é sabido a respeito dos arquivos escolares. Há estudos variados sobre os manuais escolares de Sociologia e suas disputas, mas ainda pouco sobre o "chão da escola". Acreditamos que visitas com vistas à realização de pesquisa nos arquivos escolares pode nos mostrar que impacto tais reformas tiveram na prática.

*VINICIUS CARVALHO LIMA é doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); professor de Sociologia do quadro permanente do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).

***

REINTRODUÇÃO DA DISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO, o ensino de Sociologia e a:

*Gustavo Cravo de Azevedo**

Em 2008, a Lei nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008) implementou a Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio em todo o território nacional. Porém, entre 1984 e 2007 a disciplina já havia retornado a todos os estados do país – incluso o Distrito Federal – por meio de iniciativas estaduais. Dessa forma, este verbete trata da reintrodução da Sociologia nos currículos estaduais antes de 2008. O termo "reintrodução" é utilizado ao invés de "introdução" porque a Sociologia já esteve no currículo do ensino médio entre os anos 1925-1942. Dessa forma, trata-se de um retorno. Importante dizer também que se manteve a nomenclatura Sociologia para o componente curricular já que, tratando-se de um retorno e não de uma implementação, permaneceu o mesmo nome.

R

A Lei nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982), ao estabelecer que os currículos de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum obrigatório para todo o território nacional e também uma parte diversificada com o objetivo de atender peculiaridades locais, e ao revogar o caráter profissionalizante obrigatório do 2º grau vigente no país desde a Lei nº 5.692/1971 (BRA-

SIL, 1971), abriu espaço para o retorno das disciplinas Sociologia e Filosofia aos estados brasileiros. O movimento pelo retorno das duas disciplinas ocorria em contextos estaduais até o lançamento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 (BRASIL, 1996). Após esse momento, a mobilização ganhou também contorno nacional através da apresentação do Projeto de Lei (PL) nº 3178/1997 (BRASIL, 1997) pelo deputado Padre Roque Zimmermmann (Partido dos Trabalhadores), em paralelo às lutas estaduais. Esse PL consegue ser aprovado nas duas casas do Congresso Nacional e, em 2001, o presidente em exercício, Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira), veta o projeto alegando que a aprovação acarretaria ônus para os estados, dentre outros motivos expostos. Esse veto ocorreu em esfera federal, porém, não foi o único. Os governadores em exercício do Espírito Santo, Rio Grande do Norte e São Paulo também vetaram os respectivos projetos de lei estaduais, ambos no ano de 2001. Podemos observar a cronologia de retorno da Sociologia ao ensino médio no quadro abaixo, que marca o ano introdutório em âmbito estadual, ainda que de maneira frágil, como em São Paulo:

Quadro 1 – Síntese da reintrodução da Sociologia no ensino médio por estado entre os anos de 1984-2007 (Brasil).

Estado	Retorno	Documento ou Lei
São Paulo	1984	Resolução nº 236/83 da SEE/SP
Distrito Federal	1986	Reforma curricular estadual
Pará	1986	Reforma curricular estadual
Acre	1988	Matriz curricular estadual
Tocantins	1988	Matriz curricular estadual
Paraná	1989	Matriz curricular estadual
Rio de Janeiro	1989	Constituição Estadual
Minas Gerais	1989	Constituição Estadual
Rio Grande do Sul	1989	Constituição Estadual
Mato Grosso	1997	Matriz curricular estadual
Santa Catarina	1998	Art. 41 Lei Complementar nº 170/98

Continua...

Sergipe	1998	Matriz curricular estadual
Bahia	1998	Matriz curricular estadual
Goiás	1998	Artigo 52 Lei Compl. Estadual nº 26/98
Mato Grosso do Sul	1999	Projeto de reforma do ensino medio estadual
Amazonas	1999	Informação obtida com professor da UFAM
Rondônia	2000	Resolução Estadual nº 102/2000
Pernambuco	2001	Lei 12.142, de 20 de dezembro de 2001
Alagoas	2001	Reforma da Matriz Curricular Estadual
Espírito Santo	2001	Lei estadual nº 6.649 de 2001
Piauí	2002	Lei estadual nº 5.253 de 2002
Amapá	2002	Resolução estadual nº 83 de 2002
Roraima	2002	Concurso público em 2002
Ceará	2003	Concurso público em 2003
Maranhão	2004	Lei estadual nº 8.150 de 2004
Rio Grande do Norte	2005	Concurso público em 2005
Paraíba	2007	Resolução Estadual nº 277/2007

Fonte: Realizado pelo autor a partir de Azevedo (2014).

A dissertação *Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)*, de Gustavo Cravo, de caráter fundamentalmente empírico, teve foco nos marcos políticos e/ou pedagógicos oficiais. Cabe destacar que o texto citado apresenta que o retorno da Sociologia ao ensino médio em âmbito de Congresso Nacional foi interpretado como uma demanda da sociedade naquele momento, e não como um projeto partidário. A dissertação não teve como escopo averiguar se a Sociologia de fato esteve presente nas escolas antes ou depois do ano apontado como de retorno em cada estado e também não buscou saber se o que se chamava por Sociologia nos estados se baseava em autores e/ou temas das Ciências Sociais. Diversos pesquisadores da área ensino de Sociologia, ao pesquisar manuais didáticos e/ou demais documentos históricos, dão conta de explorar com maior detalhamento e qualidade informações para além dos

marcos políticos e/ou pedagógicos oficiais. Os trabalhos de Simone Meucci, Cristiano das Neves Bodart, Marcelo Cigales e Alexandre Fraga são bastante conhecidos no tema.

Durante esse período, fica nítida a importância de afirmar a presença da Sociologia no ensino médio como um instrumento de reforçar a cidadania, tema que foi tratado por diversos autores da área ensino de Sociologia em diferentes momentos. Destaco dois autores desse debate: Beatriz Gesteira e Luiz Fernando Nunes Moraes.

Beatriz Gesteira (2016) afirma que as justificativas, defesas e formulações dos deputados sobre a introdução da Sociologia na educação básica giram em torno de significados que ajudam a compreender o que se entende por formação para a cidadania. Segundo o exposto, aparece tanto como o conhecimento e exercício dos direitos e deveres quanto como inserção na vida política, no sentido de participação ativa e na modificação da própria realidade. Essas habilidades seriam fruto do conhecimento sobre a realidade e desenvolvimento de um senso crítico.

Luiz Fernando Nunes Moraes (2009) explora em sua dissertação, *Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica: as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia*, a tensão criada no campo sociológico a partir da suposta relação direta entre conhecimentos de Sociologia e o exercício da cidadania. Para o autor, a interpretação do texto da LDB criou a possibilidade de estabelecer o objetivo do ensino de Sociologia enquanto disciplina instrumental para resolver um problema social. O problema da cidadania passa ser considerado um problema social e não um problema sociológico. Ele explica que a confusão está em embaralhar objetivos gerais da educação previstos na LDB – como a formação para a cidadania – com os objetivos específicos das disciplinas. Dentro da construção de uma disciplina específica no ensino médio, a cidadania deve ser no máximo um tema e, como outros temas, fazer uso do olhar sociológico a partir de metodologias, teorias e conceitos. É diferente de tomar a cidadania como um objetivo a ser alcançado.

Sobre o retorno da Sociologia ao ensino médio nos estados brasileiros em momento anterior à lei federal de 2008, cabe afirmar que houve grande diversidade na maneira como a disciplina retornou a cada um dos estados brasileiros e que ainda há bastante espaço para pesquisas que bus-

quem contribuir com as lacunas de informações existentes, sobretudo sobre os atores que se mobilizaram e possibilitaram o retorno estadual da Sociologia no ensino médio.

Das 27 unidades da federação, foi possível averiguar que a Sociologia retornou dos seguintes modos: a) em 13 estados e em Brasília via decisões da burocracia oficial educacional com mudanças na matriz curricular estadual ou com o lançamento de pareceres e/ou resoluções; b) em seis estados via lei aprovada nas respectivas Assembleias Legislativas; c) em três estados a disciplina garantiu espaço através de texto constitucional estadual; d) em três estados a partir do lançamento de edital de concurso público para professores da disciplina; e e) por meio de entrevista, caso do estado do Amazonas. Descrevendo a mobilização pelo retorno da disciplina, destaco o capítulo de livro de Sérgio Mattos (2015) sobre a implantação da Sociologia pela via legislativa; a entrevista com Anita Handfas publicada na *Revista Café com Sociologia* em 2017 no qual, dentre outros temas, a pesquisadora traz apontamentos de diferenças na militância no entorno da disciplina nos anos 1980, 1990 e 2000; e o artigo de Bodart, Tavares e Azevedo (2018), que evidencia a relação entre a oferta de cursos de Ciências Sociais nos estados e a militância desses cursos para a reintrodução da Sociologia no currículo dos estados brasileiros.

A reintrodução do componente curricular Sociologia nos estados abre caminho para pensarmos em critérios relacionados à qualidade da oferta da disciplina. É necessário pensar e produzir dados sobre quem são os professores em sala de aula, sobre livros didáticos, sobre diferentes perspectivas para formação da juventude, sobre a licenciatura em Ciências Sociais, sobre a cooperação entre os estados e a União na oferta do ensino médio. Em entrevista para a *Revista Café com Sociologia* (2013, p. 88), Simone Meucci afirma "No que tange aos estudos da história do ensino da Sociologia, eu acredito que um dos grandes desafios será compreender as diversas experiências de ensino da Sociologia ao longo do século XX no Brasil". Compreender os marcos políticos e/ou pedagógicos oficiais do retorno da Sociologia ao ensino médio é uma contribuição no desafio de construir um quadro mais completo de como se ensinou Sociologia no século XX e no início do século XXI.

*GUSTAVO CRAVO DE AZEVEDO é doutorando no Programa de Ciências Sociais da PUC-Rio; Pesquisador do Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes (LabES/UFRJ).

***

RELIGIÃO, o ensino de Sociologia e a:

*Andréa Lúcia da Silva de Paiva**

A religião é um fenômeno existente em todas as sociedades. Trata-se de um conceito complexo e abrangente que proporciona um conjunto diverso de produção nos estudos científicos. Nas Ciências Sociais há contribuições de grande relevância nas três áreas disciplinares (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) que dialogam com a Teologia, Filosofia, História, Linguística, Psicologia, Economia e com outros campos do saber científico. Os cientistas sociais também vêm se utilizando de diferentes métodos para analisar a religião, tais como: etnografia, observação participante, entrevistas, iconografia, estudo de caso, análise comparativa e documentais, por exemplo.

Partiremos, inicialmente, de um pressuposto básico de um dos estudiosos, o sociólogo e teólogo austro-americano Peter Berger (1985, p. 219), ao afirmar que definições não podem ser "'verdadeiras' ou 'falsas', podem apenas ser mais ou menos 'úteis'". É pensando nessas *utilidades* que buscaremos apontar alguns dados e reflexões acerca da religião e o ensino de Sociologia.

Etimologicamente, a palavra "religião" está relacionada, de forma geral, ao latim *religere* – que significa "cumprimento consciencioso do dever, respeito a poderes superiores, profunda reflexão [...] e *religare* (religar), que implica em um[...] relacionamento íntimo e duradouro com o sobrenatural" (SILVA, 1986, p. 1058). Essa última palavra em latim é descrita pelo prefixo "re" – que se traduz por "outra vez", "novamente" – e o verbo "ligare" – que significa "ligar, vincular". Mas para além do "que", é preciso a descrição e análise de "como" e "por que" as pessoas falam e buscam a religião.

Ainda que de maneiras diferentes às condições dadas da existência humana em determinado contexto e cultura, podemos apontar algumas definições sobre a religião (ou as religiões): a) espécie de amparo mediante às dúvidas e medos que envolvem os indivíduos a respeito das visões do mundo; b) formas sociais pelas quais a coletividade expressa segurança e confiança em algo, crendo e obtendo forças; c) conjunto de símbolos e significados que implicam sentimento de reverência ou de temor; d) crenças e práticas relativas às coisas consideradas "sagradas" em oposição às coisas classificadas como "profanas"; e) adesão a uma realidade coletiva; f) sistema simbólico de comunicação e de pensamento.

Observa-se que para muitos fiéis, grupos e instituições religiosas, a religião provoca ações que justificam o porquê de sua existência. É através da religião que os homens ordenam o mundo segundo alguns princípios centrais: o "bem" e o "mal"; criam noções de espaços e tempos; e sacralizam seres e objetos que vão se constituindo símbolos de algum acontecimento religioso. Berger (1985), por exemplo, definiu a religião como um dos sistemas de símbolos fundamentais dos indivíduos em sociedade em suas percepções sobre a realidade da vida cotidiana. O objetivo ou "utilidades" pelos sujeitos está em garantir certa ordenação do mundo em que vivem, uma proteção contra o medo da desorganização, a anomia.

Enquanto categoria analítica, a religião está em relação, de forma complementar, comparativa ou por oposição com os conceitos de cultura, identidade, crença, ritual, dogmas, magia, ciência, simbolismo, pluralidade, diversidade, cura, divindade, sagrado, devoção, tempo, espaço, ideologia, fé, promessas, dádiva, memória, tradição, modernidade, santidade, vida, morte, objetos, entre outros, que contribuem para ampliar sua descrição, perspectivas e desafios analíticos.

A temática religiosa no ensino de Sociologia é um desafio constante à educação. Primeiramente, porque se trata de um conceito vivenciado, experimentado, compartilhado e construído entre os indivíduos na interação social. Cada sujeito dispõe de considerações a respeito de um campo religioso específico. Os pressupostos do senso comum, ou seja, de um conhecimento compartilhado entre os sujeitos quando esvaziados de reflexões, podem caminhar para o não reconhecimento da religião do *outro* (PAIVA, 2016a). Esse tipo de ação pode apontar para o fenômeno

da intolerância religiosa, a exemplo do que ocorre contra as expressões de matriz africana (OLIVEIRA, 2018a).

As abordagens sobre o ensino de Sociologia têm alcançado destaques em eventos e publicações científicas. Em grande parte, esses estudos se centram nos marcos legislativos, nas análises documentais, manuais, livros, material didático, formação de professores, currículo, experiências e estágios docentes. O retorno da Sociologia ao currículo do ensino médio no Brasil, a partir da Lei n° 11.684, de 2 de junho de 2008, veio reforçar essas discussões.

No entanto, evidenciamos ainda poucos trabalhos direcionados à relação entre o ensino de Sociologia e religião. Há ainda um distanciamento de temáticas das Ciências Sociais diante da abordagem do ensino (ECKERT et al., 2017). Isso não significa dizer ausência de debates e produções. Em eventos no Brasil de grande visibilidade sobre estudos e reflexões acerca da licenciatura, formação docente, material didático, história, currículo, estágios e ensino de Sociologia, tais como o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb); o Encontro Estadual de Ensino de Sociologia do Rio de Janeiro (ENSOC) e a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), a temática aparece em comunicações de alguns Grupos de Trabalhos (GTs). Observam-se debates relacionados a diferentes abordagens: religião e política, religião e cultura, religião e economia, religião e juventude, religião e ciência, religião e secularidade, religião e laicidade, religião e intolerância, religião e preconceito racial, religião e gênero, religião e identidade, religião e diversidade, religião e escola, religião e festividade, assim como as controvérsias envolvidas nessas relações.

O estado da arte sobre a abordagem entre o ensino de Sociologia e religião parece centrar em duas discussões que se complementam entre si: nas temáticas de discussões étnico-raciais, preconceito, intolerância religiosa – e no que se refere às áreas de estudos das Ciências Sociais: a Sociologia da Religião e a Antropologia da Religião.

Quanto à primeira abordagem: o campo religioso brasileiro contemporâneo nos coloca diante de olhares diversos. A partir dos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000 e 2010 podemos perceber o declínio de religiões como o catolicismo e a crescente diversidade de outras expressões religiosas, configurando pluralidades.

Isso aponta para um "campo religioso" conflituoso, mas também para um "campo cultural" de consensos, evidenciando distintas problemáticas, como descreve o sociólogo e teólogo Pierre Sanchis (2018, p. 185). Algumas dessas questões apontam para o avanço do neopentecostalismo e de movimentos dos "sem religião", assim como para o crescimento de expressões religiosas fundamentalistas e outras relativas à secularidade, laicidade e intolerância religiosa (GIUMBELLI, 2014).

Quanto à segunda questão: dentre alguns autores clássicos e contemporâneos, poderemos citar Karl Marx, Émile Durkheim, Max Weber, Marcel Mauss, Georg Simmel, Emerson Giumbelli, Paula Montero, Regina Novaes. Esses autores contribuem, a partir de distintos olhares, para reflexões teóricas às pesquisas e práticas educativas na área do ensino de Sociologia. Seus estudos fornecem densidade analítica e reflexiva sobre a religião enquanto um fenômeno social, ampliando uma discussão das temáticas sobre indivíduo e sociedade, sagrado e profano, feitiçaria, magia e religião, alienação humana, desencantamento do mundo, dádiva, rituais e simbolismo, conflito, secularização, espaço público e juventude.

Para pensar pesquisas sobre a temática ensino de Sociologia e religião, alguns pressupostos teóricos e metodológicos são fundamentais. Apresentaremos algumas propostas: a) trabalhar o conceito de religião através de uma relação de oposição (por exemplo: "o que não é religião"). Esse aspecto visaria constituir reflexões sobre os significados dados ao conceito; b) pensar a religião como uma categoria de pensamento social. Essa ação permitiria construir perspectivas plurais e o desenvolvimento de produção de material (didático, paradidático, manuais, vídeos, atividades e dinâmicas de ensino); c) discutir a *desnaturalização* e o *estranhamento* da religião no ensino docente. Por ser uma ciência, a Sociologia traz como desafio contínuo o debate da reflexão, teórica e prática, direcionando para a investigação e a análise diante do conhecimento do senso comum, construindo e ressignificando experiências e noções *a priori*.

Debater a relação entre o ensino de Sociologia e a religião se torna de grande relevância para desafiar o pressuposto de sistemas de "verdades" de que religião não se discute. Expressa-se também como importante a mediação entre a esfera do sobre-humano e o sobrenatural.

*ANDRÉA LÚCIA DA SILVA DE PAIVA é doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); professora da Universidade Federal Fluminense (UFF/Campos); coordenou o Programa de Residência Pedagógica/CAPES – núcleo de Sociologia; é líder do Grupo de Pesquisa em Memória e Cultura Motirõ Nhãdereko.

***

***RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**, o ensino de Sociologia e a:*

Jordânia de Araújo Souza

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), no formato instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, trata-se de uma das ações que compõem a Política Nacional de Formação de Professores, tendo por finalidade "[...] apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica" (BRASIL, 2018, p. 1). Nesse formato, o PRP tem por objetivo aperfeiçoar a formação prática dos cursos de licenciatura, estimulando a imersão dos licenciandos na escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso, cumprindo uma carga horária de 440 horas. A partir de tal proposta, por meio da imersão, os licenciandos são instados a elaborarem diagnósticos das escolas, além de projetos que fortaleçam a relação entre teoria e prática nas suas áreas de conhecimento, bem como a consolidação da relação entre as universidades, as escolas e, de modo mais direto, entre os futuros professores, em processo de formação inicial, e os professores das redes públicas de ensino.

No modelo proposto, também se observa a demanda pela reformulação dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura, bem como a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018.

Para compor tal proposta, as IES participaram de um edital público nacional lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (Capes), órgão responsável pela seleção e acompanhamento dos projetos. As IES selecionadas foram apoiadas com a concessão de bolsas nas seguintes modalidades: a) coordenador institucional – docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica; b) docente orientador – docente da IES responsável pelo desenvolvimento do subprojeto na sua área de conhecimento, que orienta as atividades dos residentes visando o estabelecimento da relação entre teoria e prática; c) residentes – estudantes matriculados em cursos de licenciatura que tenham cursado no mínimo 50% do curso, ou que estejam cursando a partir do 5º período; e d) preceptores – professores das escolas de educação básica responsáveis pelo acompanhamento e supervisão dos residentes na escola-campo.

De acordo com Queiroz e Neves (2019) e Silva e Cruz (2018), a proposta de um Programa de Residência na área da educação não é discussão nova no Brasil, sendo observada a partir de diferentes nomenclaturas. Silva e Cruz (2018) destacam que a primeira discussão em torno de um formato para o Programa surgiu em 2007, inspirada na residência médica. Esta "[...] tratava-se de uma concepção de modalidade ulterior à formação inicial a qual denominou de Residência Educacional" (SILVA; CRUZ, 2018, p. 230).

As autoras (2018) sinalizam que, embora reapresentados em outros momentos com mudanças em seus formatos e nomenclaturas (Residência Educacional, Residência Pedagógica, Residência Docente), os projetos de lei propostos no Senado Federal não foram implementados. Porém, desde os anos 2000 experiências isoladas de residência no campo da formação de professores vêm sendo realizadas em alguns estados, embora não tenham sido tomadas como referência pela Capes na elaboração da sua proposta de criação do PRP.

O PRP, enquanto parte de uma Política Nacional de Formação de Professores, nos permite problematizar questões em torno dos processos de formação docente. Tal campo de reflexão vem sendo investigado por pesquisadores como Marcelo Garcia (1992), Tardif e Lessard (2011), Nóvoa (2019), apenas para citar alguns. Para Marcelo Garcia (1992), a formação de professores deve ser concebida como um *continuum*, que trata de um processo entre a formação inicial e a formação continuada. Para o autor, "[...] esse princípio implica, também, a necessidade de existir uma

forte interconexão entre o currículo da formação inicial e o currículo da formação permanente dos professores" (GARCIA, 1992, p. 55).

Nesse sentindo, refletir sobre formação de professores perpassa por pensar no desenvolvimento profissional destes, o que nos leva a ponderar sobre a complexidade da profissão docente em suas diversas dimensões (teóricas, políticas, culturais, experienciais etc.).

Também é importante sinalizar que a reflexão sobre formação docente está ligada à dinâmica das políticas educacionais postas pelo Estado, bem como das condições vividas no ambiente onde se produz a prática profissional, sendo complicado abordar a temática da docência separando-a do lugar no qual ela se produz enquanto profissão.

Pesquisadores que se debruçaram sobre essa questão sinalizam que algumas dicotomizações, como as normalmente atribuídas aos cursos de formação de professores (teoria-prática; universidade-escola; ensino-pesquisa etc.), além de refletirem um contexto limitado de percepção acerca desse processos, potencializam o distanciamento entre a formação e o cotidiano escolar, o que demanda nossa atenção, uma vez que há um direcionamento para que o profissional da educação desenvolva uma postura crítica e reflexiva diante da complexidade e diversidade que perpassam o cotidiano escolar e que esta precisa ser fomentada desde nossos processos de formação inicial.

Nesse sentido, faz-se necessário que a prática de ensino seja compreendida enquanto um campo de investigação e que superemos determinadas perspectivas, as quais não consideram, numa perspectiva relacional, o papel das universidades, das escolas e dos profissionais docentes e seu processo permanente de constituição profissional e identitária.

Aqui não podemos desconsiderar o fato de que a educação não apenas retrata ou reproduz a sociedade, ela também projeta a sociedade que desejamos. Nesses termos, e considerando a proposta de mudança posta na Política de Formação de Professores, com a criação do PRP, faz-se importante problematizar o impacto que a estrutura do Programa pode gerar nos cursos de licenciatura, bem como analisar como essa imersão dos residentes nas escolas tem se estabelecido, de modo que isso também não acabe por contribuir com a precarização do trabalho docente, já em curso.

Assim, ao nos debruçarmos sobre a reflexão em torno do PRP, pensando sobre o ensino de Sociologia, somos levados a considerar algumas questões quanto ao histórico intermitente da disciplina no país, bem como sobre o desenho curricular dos cursos de licenciatura e o lugar que as discussões pedagógicas, especialmente os estágios curriculares, têm ocupado em nossas instituições (MORAES, 2003; COSTA, 2015). Portanto, além de considerarmos o lugar que a disciplina passa a ocupar nos currículos da educação básica com a BNCC (2019) e a Reforma do Ensino Médio, ocorrida no ano 2017, faz-se importante problematizarmos o modo pelo qual estão desenhados os currículos de nossos cursos de licenciatura, buscando analisar não apenas a relação entre teoria e prática, e os processos que envolvem a relação entre universidade e espaços escolares, mas atribuir centralidade à atuação profissional dos professores, estes últimos pensados enquanto uma categoria relacional, além da importância de fomentar o desenvolvimento de pesquisas na área de ensino de Ciências Sociais.

Se, no caso das Ciências Sociais, tivemos um movimento, por parte dos cursos de formação de professores, no sentido de criação de novos cursos de licenciatura, bem como uma demanda por repensar a organização curricular destes com o retorno da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio a partir da Lei nº 11.684/2008 (COSTA, 2015), a implementação da BNCC nos levará novamente a pensar como organizar nossos cursos considerando a atuação profissional de nossos professores. Nesse cenário, o PRP também se coloca enquanto uma política que demandará por novas reflexões em torno de seus impactos nos cursos de formação de professores, uma vez que, como a própria proposta foi desenhada pela Capes, o Programa tem como um de seus objetivos a indução da "[...] reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica" (BRASIL, 2018. p. 1). Isso nos levará a problematizar o lugar que nossos estágios supervisionados têm ocupado nos processos de formação docente na área das Ciências Sociais, uma vez que as mudanças observadas no campo da Educação no país não parecem parar em tais reformulações, tendo em vista a recente proposta de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular também para os cursos de formação de professores da educação básica.

Considerando tratar-se de um debate recente, a implementação do PRP demanda pela elaboração de um conjunto de reflexões, apresentando-se como um campo profícuo para análises que considerem: os desafios postos para sua efetivação; como minimizar o distanciamento entre a formação dos residentes e o cotidiano escolar; como aproximar a formação teórica e pedagógica nos cursos de licenciatura; que profissional queremos formar; como suscitar uma postura investigativa entre os residentes, preceptores e estudantes da educação básica; quais as demandas apresentadas no cotidiano escolar para as Ciências Sociais; o impacto do PRP na formação docente; que perspectiva de Sociologia Escolar está sendo apresentada aos futuros professores, entre outras questões.

*JORDÂNIA DE ARAÚJO SOUZA é doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); coordenou o Programa de Residência Pedagógica/CAPES – Núcleo de Sociologia (UFAL).

***

REVISTA SOCIOLOGIA: DIDÁTICA E CIENTÍFICA, *o ensino de Sociologia e a:*

*Roberta dos Reis Neuhold**

Primeiro e, por longo tempo, mais duradouro periódico das Ciências Sociais no Brasil, a revista *Sociologia* consagrou-se como veículo de difusão de teorias e pesquisas da área. Em suas origens, porém, a revista esteve centrada na conformação da Sociologia em disciplina escolar, o que lhe confere um valor ímpar para analisar questões associadas ao ensino e aprendizagem das Ciências Sociais nas escolas normais e secundárias, sobretudo entre as décadas de 1930 e 1940. Este verbete detém-se justamente nessa fase didática da revista, dado o seu rico e pouco explorado acervo de textos.

Com um volume anual, dividido em quatro números publicados trimestral e regularmente até 1966, a revista foi registrada em cartório por

R

Romano Antenor Barreto (1891-1982) em 1939, sob a denominação *Sociologia: revista didática e científica*. Depois de sucessivas crises financeiras cuja saída foi encontrada em 1947 com a incoporação da revista, até então independente, à Escola Livre de Sociologia e Política (ESP), esta manteve o subtítulo original por alguns números, mas com o acréscimo da sua nova filiação: *Sociologia: revista didática e científica, órgão da Escola Livre de Sociologia e Política*. Romano Antenor Barreto e Emilio Willems (1905-1997) responderam, juntos, pela direção do periódico desde o seu lançamento até o primeiro número de 1948. Dali até meados de 1950, Willems e Oracy Nogueira (1917-1996) dirigiram-no. Com a saída de Willems, o subtítulo "revista didática e científica" foi suplantado e o periódico recebeu a designação *Sociologia: revista dedicada à teoria e pesquisa nas Ciências Sociais*. A direção da revista foi assumida por Oracy Nogueira e Donald Pierson (1900-1995). Cyro Berlinck (c. 1900-1974) passou a figurar como responsável por ela a partir de 1949.

Aspecto silenciado na história do pensamento sociológico brasileiro e pouco explorado, contemporaneamente, nos estudos sobre o ensino de Sociologia, a preocupação com a didática das Ciências Sociais esteve no cerne da formação do periódico. Definida por seus fundadores como revista e compêndio ao mesmo tempo, *Sociologia* foi originalmente concebida como uma publicação destinada a docentes e estudantes das escolas normais, do ensino secundário e superior. Nos seus números iniciais, mostrava especial interesse por aqueles estudantes, anunciando a intenção de lhes fornecer subsídios para o estudo daquela nova disciplina nos programas das escolas normais e no curso complementar do ensino secundário. O objetivo era levar a Sociologia a quem quisesse conhecê-la, não apenas em um formato mais flexível que o do livro, como também em uma inédita produção colaborativa com professores do ensino secundário, normal e superior. Esperava-se, assim, promover a interlocução com estudantes e professores e a discussão de assuntos presentes nos programas de ensino das escolas normais e do ensino secundário, tendo como foco a pesquisa empírica.

Essa proposta de *Sociologia* relacionava-se estreitamente à trajetória acadêmica e profissional de seus fundadores. Quando da sua criação, Romano Barreto – o idealizador da revista – lecionava no Colégio Universitário anexo à Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP).

Era professor efetivo de Sociologia do curso complementar do ensino secundário, destinado aos candidatos à Faculdade de Direito e à seção de Filosofia, Ciências Sociais e Políticas, Geografia e História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Emilio Willems, por seu turno, ministrava aulas no ensino secundário e na escola normal, ofício ao qual se dedicou entre 1931, quando chegou da Alemanha ao Brasil, até 1941, quando foi nomeado professor de Antropologia da USP. Willems dividia suas atividades no ensino superior como assistente no Instituto de Educação com o magistério no Liceu Nacional Rio Branco, escola particular de São Paulo. Esteve, então, envolvido com estudos na área da Sociologia da Educação. O magistério no ensino secundário e normal explicitou para ambos os desafios de lecionar Sociologia e, talvez, tenha despertado entre eles o interesse em experimentar e difundir suas experiências didáticas. Nas palavras de Willems (1940, p. 83), "[...] inegavelmente, a Sociologia como sendo a ciência mais complexa de todas quantas se ensinam nos cursos profissionais e complementares, coloca os professores diante de problemas didáticos de difícil solução".

A atuação de Emilio Willems, que transitava entre a USP e a ESP, foi marcante na primeira fase da revista. De certa forma, Willems conseguiu conferir um caráter "ecumênico" ao periódico (JACKSON, 2004, p. 263-264), acolhendo publicações de cientistas sociais de ambas as instituições paulistas, as quais, com projetos distintos, dedicavam-se ao ensino e pesquisa em Ciências Sociais. Com efeito, quase 85% dos autores que publicaram mais de um trabalho em Sociologia, entre 1939 e 1950, atuavam em instituições do estado de São Paulo, com destaque para a ESP e a USP que respondiam, juntas, por 86% da produção paulista (NEUHOLD, 2014, p. 192). Nesse mesmo período, apesar de os professores e pesquisadores ligados às Instituições do Ensino Superior responderem por 81,4% do total de trabalhos publicados em Sociologia, 11,3% dos textos eram de autoria de professores do ensino primário, secundário e escolas normais (NEUHOLD, 2014, p. 198).

Se a vocação didática foi central na criação de *Sociologia* e nos seus primeiros números, não tardou a perder o vigor inicial, ainda que tenha persistido com a insígnia "didática e científica" até a partida de Willems em 1950. De fato, os quatro números lançados em 1939 foram compostos

pelos conteúdos e programas das escolas normais e dos cursos complementares do ensino secundário ministrados no Colégio Universitário da Universidade de São Paulo. Trouxeram ainda artigos sobre sociólogos e suas teorias, quase todos com manifesta preocupação didática. O caráter didático do periódico seria reforçado por um suplemento, para o qual os professores eram convidados, no segundo número, a enviar colaborações. No terceiro número, o "Suplemento" foi a público, com uma carta de apresentação e um novo pedido para o envio de colaborações. Em 1940, os sumários dos dois primeiros números de *Sociologia* iniciavam com a inscrição: "Subsídios para o estudo da Sociologia nas escolas normais, Colégio Universitário e cursos complementares". Em seguida, eram listados os artigos, tendo todos os textos nota de rodapé indicando a qual ponto dos programas oficiais das escolas normais e do Colégio Universitário se relacionavam. Os artigos abordavam tanto conceitos das Ciências Sociais (como sociedade, grupo social, controle social, estrutura social etc.) quanto buscavam contextualizar e delimitar o escopo de atuação da Sociologia, tratando, por exemplo, da especificidade dos seus objetos e teorias e da história da disciplina. Em 1940, o periódico trouxe um trabalho coletivo de alunos de escola normal do interior paulista. A partir do terceiro número de *Sociologia*, de 1940, o sumário deixou de conter a inscrição "Subsídios para o estudo da Sociologia nas escolas normais, Colégio Universitário e cursos complementares" e os planos e programas não foram mais publicados regularmente, havendo apenas mais uma ocorrência em 1943, com os "Programas de Sociologia", de José Querino Ribeiro (1907-1990). No primeiro número de 1942, a "Seção didática" estava extinta. Embora os assuntos pertinentes ao ensino de Sociologia tenham sido retomados esporadicamente nos volumes posteriores, voltaram a ter destaque em 1949 com os cinco artigos reunidos sob o título "Symposium sobre ensino de Sociologia e Etnologia", nos quais Antonio Candido (1918-1917), Luiz de Aguiar Costa Pinto (1920-2002), José Arthur Rios (1901-1985), Donald Pierson e Octávio da Costa Eduardo (1919-) discutiam as possibilidades e dificuldades envoltas no ensino de Sociologia e etnologia, nas escolas normais, no ensino secundário e superior. Esse foi o ato final dos esforços daquela revista para manter sua vocação original e constituir-se como espaço de reflexão sobre o ensino de Sociologia.

Foram reiteradas as tentativas dos diretores de *Sociologia*, no seu primeiro ano de existência, para conseguir o apoio de estudantes e professores. Além das chamadas, na própria revista, para remeterem trabalhos, programas, relatórios, aulas, trabalhos de alunos e outros materiais que explicitassem suas experiências didáticas, foram abertos concursos de pesquisas e seção de perguntas e respostas. Os diretores também explicitaram continuamente a intenção de tornar o periódico "[...] um centro de convergência das atividades escolares no que diz respeito à Sociologia, razão por que destinará parte de suas páginas às publicações de trabalhos dos estudantes da matéria" (SOCIOLOGIA, 1939, p. 6). Apesar das tentativas para angariar apoio, foi, segundo Willems (1987, p. 119): "[...] sumamente difícil conseguir colaboração".

O periódico nasceu, portanto, com o propósito de difundir conhecimentos sociológicos e, sobretudo, criar um espaço colaborativo de troca de experiências didáticas relacionadas ao ensino da Sociologia, a qual se estabelecia como disciplina escolar e acadêmica. Todavia, não recebeu participações constantes e suficientes de professores e estudantes do ensino secundário e das escolas normais como planejado originalmente, tendo conquistado apoio de antropólogos e sociólogos que lecionavam no ensino superior e que acabaram imprimindo-lhe características associadas mais à divulgação científica e ao meio acadêmico do que propriamente à didática da Sociologia no âmbito escolar. De qualquer modo, os primeiros números da revista formam um singular acervo de planos e programas de ensino pouco explorado nos estudos sobre o ensino de Sociologia, esses basicamente se atendo ao "Symposium sobre Ensino de Sociologia e Etnologia". Seus artigos também permitem mapear questões e dilemas que inquietaram os cientistas sociais e que envolveram a Sociologia enquanto disciplina escolar e acadêmica.

*ROBERTA DOS REIS NEUHOLD é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); professora de Sociologia do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

***

***SABERES DOCENTES**, o ensino de Sociologia e os:*

*Sayonara Leal**

Os saberes docentes enquanto objeto de estudo das Ciências Humanas despontam no Brasil a partir da recepção do trabalho de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) que, no início dos anos 1990, tematizam a problemática da profissionalização do ensino em compasso com a legitimidade dos conhecimentos acumulados pelos professores para ensinar (LÜDKE, 2001). Nesse sentido, os temas da formação e dos saberes docentes aparecem como tópicos conexos nos estudos educacionais sobre conhecimentos prescritivamente necessários e aqueles pragmaticamente ministrados pelos professores em suas práticas de ensino contextualizadas. São três os aspectos que se sobressaem na produção científica sobre formação e saberes docentes: institucionais/acadêmicos; políticos e pedagógicos e reflexivos; e experienciais do professor. Tardif (2014) entende que os conhecimentos profissionais dos docentes são: a) especializados e formalizados e, em geral, validados por um título universitário, mas exigindo uma formação contínua; b) pragmáticos, pois tendem a solucionar problemas mediante um grupo social de destinatários, requerendo improvisação e adaptação a situações novas; c) avaliados e autogeridos pelo grupo de pares; d) sendo de responsabilidade do próprio profissional.

Designamos, assim, como saberes docentes um conjunto de conhecimentos manejados pelo professor, provenientes de duas dimensões fundamentais: cognitiva e social, que o orientam na sua prática em contextos de ensino e aprendizagem de forma a permitir que este lide tanto com conteúdos acadêmicos quanto com aspectos pragmáticos oriundos de interações situadas, concernentes à relação professor-alunato. Trata-se de conhecimentos que apresentam caráter multidimensional, pois são oriundos de diferentes fontes (formação disciplinar, livros didáticos, trajetória

escolar, orientações e diretrizes curriculares, práticas e experiências sociais do docente) cujos conteúdos se articulam e perpassam situações de ensino (HANDFAS, 2005; TARDIF, 2014).

Nesse sentido, tais saberes têm caráter plural, temporal, personalizado, normativo e pragmático (situacional e experiencial) e carregam consigo as marcas do seu objeto, isto é, o ser humano em seu entorno social. Eles compõem um "repertório de conhecimentos para ensinar" cuja proveniência, natureza e densidade se comunicam à gestão da classe e à gestão da matéria executada pelo docente (GAUTHIER et al*.*, 1998) e repercutem na praxeologia comunicativa, didática, pedagógica do professor no contexto da situação dada em sala de aula. Nessa direção, os professores figuram como produtores de conhecimentos, uma vez que o saber também emerge da prática profissional, a partir da qual os docentes desenvolvem um conhecimento oriundo da atividade instrucional contextualizada (LEAL, 2017; TARDIF, 2014) e do seu trabalho de pesquisa de conteúdos, redundando na figura do "professor-investigador" (LÜDKE, 2001).

Os saberes docentes são, nesses termos, constitutivos de uma "epistemologia da prática profissional", uma vez que são fortemente personalizados, ou seja, não são necessariamente formalizados ou objetivados, mas incorporados, subjetivados, sendo difícil dissociá-los das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF, 2014). Assim, os saberes são moldados também pelas imprevisibilidades que ocorrem em tempo real em sala de aula, podendo oportunizar ao professor um contexto promissor para o desenvolvimento da capacidade de inovação, permitindo, por exemplo, a adaptação do conteúdo ministrado à realidade do contexto social de ensino.

Os movimentos pela profissionalização do ensino de Sociologia no espaço escolar brasileiro também vão provocar reflexões sobre a transposição didática, ou seja, a conversão de um conhecimento acadêmico para um conhecimento escolar. Os estudos sobre saberes de professores de Ciências Sociais no ensino médio no Brasil aparecem atrelados aos aspectos históricos, epistemológicos e institucionais de modelos formativos e dos saberes e práticas docentes e das mediações pedagógicas, os quais formam um complexo dispositivo de normatização do ensino de Sociologia na escola que informa as práticas dos professores em interação com

os estudantes. Tal aparato é formado por saberes heterogêneos (normativos, científicos, profissionais) dotados de certo grau de agenciamento da prática docente, a qual deve ser compreendida em sua dimensão contextual e situacional, observando-se seus aspectos institucionais, propositivos e até sua desconexão com o quadro ético/normativo que rege sua execução em contexto escolar (LEAL, 2017).

A mobilização de saberes didáticos-pedagógicos para transposição do saber acadêmico para o contexto escolar e sua problematização constituem o cerne das discussões acerca dos conhecimentos necessários para ministrar Ciências Sociais na escola, assim como a sua legitimação e institucionalização nos currículos da educação básica. Handfas (2005) e Moraes (2008), ao tratarem dessa temática, postulam a aproximação entre a Sociologia como saber de referência científica, inclusive para outras disciplinas das Humanidades, e a Sociologia como saber escolar profissionalizado com propósitos instrucionais afinados aos objetivos formativos do ensino médio. Handfas (2005) observa como a prática pedagógica em Ciências Sociais pode ser uma instância de problematização dos conteúdos da formação teórica e como os saberes docentes são apropriados pelos professores através de uma prática pedagógica reflexiva e investigativa. A autora postula que os professores de Sociologia mobilizam três áreas de saberes necessários para sua formação teórica: os saberes conceituais e metodológicos das Ciências Sociais; os saberes integradores relativos à sua área, como a História, a Geografia, a Filosofia; e os saberes pedagógicos.

Nesses termos, a utilidade intelectual do ensino de Sociologia no espaço escolar sustenta-se na expectativa de formação de um aluno/cidadão munido de sentidos e categorias de percepção do mundo social. No caso brasileiro, cabe à Sociologia Escolar contribuir para o preparo instrucional do estudante para se tornar um cidadão crítico, capaz de desnaturalizar e estranhar dados da realidade social e produzir práticas compatíveis com os valores democráticos-liberais, assim como atuar no mercado de trabalho e realizar provas de acesso ao ensino superior. Decorre disso que o trabalho de docência em Sociologia pode suscitar no professor o desenvolvimento de um "conhecimento de si", de um conhecimento de suas próprias emoções e valores ao tratar dos objetos, conscientizando-

se da repercussão das dimensões afetiva e valorativa no seu modo de ensinar e na escolha de conteúdos a serem ministrados.

Os saberes docentes para ensino escolar das Ciências Sociais são perpassados por hábitos intelectuais inspirados em modelos de pensamento, em procedimentos operatórios, imperativos curriculares, muitas vezes, naturalizados, reveladores de tradições teóricas, didáticas, pedagógicas e gestos políticos que devem ser investigados. A esse respeito, é interessante se interrogar como os conhecimentos para ministrar Sociologia na escola cumprem a exigência pedagógica de uma justificação intelectual e cultural referenciada em um quadro normativo que encontra apoio em um entorno institucional mais amplo, envolvendo, inclusive, disputas acerca de orientações curriculares. Nesse sentido, uma agenda promissora de pesquisas no subcampo dos saberes docentes para ensino de Sociologia está no estudo da articulação entre mecanismos de normatividade e de possibilidades que dão forma ao um "saber híbrido situado", revelador do trânsito entre saberes formais-acadêmicos e saberes práticos. O enfoque nas transposições didáticas requer considerar, além dos elementos estruturais e estruturantes da formação e da prática docentes, o caráter pragmatista da objetivação dos saberes do professor de Sociologia, jogando luz sobre suas experiências e experimentações em termos de mediações didático-pedagógicas, somente discerníveis em situações de ensino-aprendizagem. Tal procedimento permitiria reconstruir as práticas didáticas e pedagógicas que, apesar de informadas por dispositivos de normatização da disciplina, podem apresentar caráter criativo/experimental. Por fim, é importante problematizarmos os desafios postos com a flexibilização do ensino de Sociologia/Ciências Sociais na educação básica com o advento da atual Reforma do Ensino Médio. Primeiro porque essa medida aponta para um processo de estratificação dos conteúdos disciplinares no currículo escolar. Segundo, é interessante saber como ela interfere no lugar da Sociologia na grade de disciplinas ofertadas no ensino médio e, por último, como a formação dos saberes docentes para ministrar Sociologia nesse contexto alinha-se ao caráter empreendedor que o Projeto Político-Pedagógico da Reforma atribui ao preparo instrucional dos estudantes. Investigar sobre os saberes que nutrem o ensino, nessa perspectiva, contribuiria para pensarmos a identidade profissional do professor de Socio-

logia em conexão com suas (auto)críticas e experiências sociais/biográficas e cognitivas/epistemológicas, enquanto via instigante para acessarmos os saberes docentes como aquilo que a prática de ensino revela deles.

*SAYONARA LEAL é doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), com pós-doutoramento pelo Centro de Sociologia da Inovação na École des Mines de Paris; professora do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB).

***

SALA DE AULA INVERTIDA, o ensino de Sociologia e a:

*Rafaela Reis Azevedo de Oliveira**

Sala de Aula Invertida é uma Metodologia Ativa de Aprendizagem que propõe aos estudantes assumirem um papel ativo, ao passo que tomam como "dever de casa" os estudos e pesquisas sobre determinado conteúdo ou tema, devidamente orientados pelos docentes, e quando estão em sala de aula dedicam-se a exercitar e por em prática os conhecimentos estudados, tornando a aprendizagem mais significativa e concreta.

Essa proposta foi amplamente desenvolvida e difundida por Jonathan Bergmann e Aaron Sams (2019), professores de uma *high school* estadunidense (equivalente ao ensino médio brasileiro). Eles defendem a inversão da sala de aula, pois quando iniciaram a prática puderam interagir mais com seus estudantes, dedicar mais tempo ao esclarecimento de dúvidas e levá-los a concretizar os conhecimentos em sala de aula. Enquanto na metodologia tradicional, as aulas, normalmente expositivas, são dedicadas a explicar o conteúdo e os estudantes levam para casa uma lista de exercícios, momento em que possuem mais dificuldades para realizá-los e que mais precisam do professor. Os autores explicam que em uma aula de 90 minutos (equivalente a duas horas-aula no Brasil), na metodologia tradicional, resta ao professor 20 a 35 minutos para práticas orientadas e independentes; já na Sala de Aula Invertida, o período para essas atividades se ampliaria para 75 minutos, havendo tempo, portanto, de personalizar o conteúdo para seus estudantes.

Para inverter a sala de aula, Bergmann e Sams (2019) utilizam como estratégia a produção autoral de videoaulas curtas, atrativas e, preferencialmente, divertidas, que ensinam o conteúdo e orientam pesquisas. Por sua vez, os estudantes possuem a facilidade de assistir em casa, podendo, inclusive, pausar, retornar o ponto que não entendeu e assistir quantas vezes for necessário.

A Sala de Aula Invertida inclui-se, portanto, entre as formas de Metodologias Ativas de Aprendizagem já bastante discutidas em contexto brasileiro (BACICH; MORAN, 2018), que propõem processos mais autônomos de estudo, objetivando que o estudante se torne, por elas, protagonista no processo, sendo mais participativo e reflexivo sobre suas etapas. Dessa forma, o estudante seria envolvido no processo de forma mais ativa, acabando por tornar o seu conhecimento mais concreto, conforme já propunha Paulo Freire (1996).

Cumpre esclarecer que as Metodologias Ativas de Aprendizagem se contrapõem às formas mais tradicionais de ensino, em que a maior parte das escolas e professores brasileiros estão "presos", visto que não é difícil identificarmos em nossas escolas estudantes bastante desmotivados e desinteressados nas aulas, pois os conteúdos são trabalhados de forma descontextualizada e passiva.

Investir nas Metodologias Ativas de Aprendizagem e se valer do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é inserir as escolas e os professores no século XXI e propiciar que os conteúdos previstos no currículo extrapolem as fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições educativas (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 60). Trabalhamos nas escolas com a geração de "nativos digitais" (PRENSKY, 2001) que acessam informações diariamente na rede de *internet* sem muito critério, mas que colocam os estudantes em situações mais atrativas que a de um professor escrevendo no quadro e falando por algumas horas-aula.

Mas onde a Sala de Aula Invertida e o ensino de Sociologia se inserem nesse debate? Conforme veremos, há escassos trabalhos discutindo a temática no campo de conhecimento da área (LOCK, 2015), mas há hipóteses e trabalhos sendo feitos em cursos de formação de professores de Sociologia, no âmbito do Laboratório de Ensino de Sociologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que apontam para possibilidades interessantes para a disciplina no ensino médio. Na maior parte do

Brasil, podemos dizer que as aulas de Sociologia no ensino médio estão restritas a 50 minutos semanais, ou seja, uma hora-aula. Boa parte das práticas identificadas em estágios supervisionados e relatos sobre o tema são de aulas tradicionais, com uso de quadro-negro e aulas expositivas, afastando os estudantes de um conhecimento mais concreto em uma disciplina que possui tanto potencial para isso.

E se ao invés de usarmos cinco minutos para acalmar a turma, cinco minutos para a chamada, 25 minutos para passar a matéria no quadro e 15 minutos apenas para explicar o conteúdo – conforme identificado em campo nas supervisões de estágio e Pibid realizados pelos licenciandos em Ciências Sociais da UFJF –, invertermos as salas de aulas de Sociologia, passando a ter entre 35 a 40 minutos para esclarecimento de dúvidas e atividades que façam com que os estudantes adentrem mais no conteúdo sociológico, a refletir e debater sobre situações concretas do assunto?

Propostas de inversão de sala de aula têm sido experimentadas no contexto dos estágios supervisionados da UFJF por meio de uso de recursos audiovisuais produzidos pelos licenciandos (vídeos e *podcasts*) em disciplina de Metodologia, onde eles têm contato com a temática. Os resultados apontam para situações nem sempre exitosas, é verdade, mas para potencialidades de seu uso, sobretudo quando os estudantes do ensino médio realizam de fato o "dever de casa" de assistir o vídeo enviado ou escutado o *podcast* antes da aula do licenciando.

Por que nem sempre exitosas? O uso das Salas de Aula Invertida, de maneira geral, esbarrará em algumas dificuldades, pois "caminhar" com o sistema educacional, a escola e os professores no século XXI requer uma mudança de cultura que é milenar: aulas expositivas centradas no conhecimento do professor. Além disso, embora possa parecer mais fácil o uso de vídeos e *podcasts*, por exemplo, inverter a aula requer um comprometimento muito maior do professor, pois preparar uma aula nessa abordagem solicita produção de recursos, ou a escolha precisa deles, preparação de atividades para debate, pesquisa e exercícios. É inverter a forma como aprendeu os saberes de sua docência que vão desde a sua estada no sistema educacional, enquanto estudante da educação básica, até a sua formação inicial nos centros de formação de professores.

Investigando os trabalhos publicados sobre o tema, tomando como ponto de partida o ano de 2012, ano em que o livro de Bergmann e Sams foi publicado pela primeira vez, investimos numa análise nos principais canais de divulgação científica de abrangência nacional da área de ensino de Sociologia que poderiam trazer a temática. Desse modo, foi tomado como método de pesquisa para este verbete as edições entre 2012 e 2019 dos seguintes eventos e periódico: Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb, 2013, 2015, 2017 e 2019); Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS, 2013, 2016 e 2018); Congressos da Sociologia da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS); e o periódico do *Caderno da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais* (CABECS). As palavras-chave para buscar trabalhos publicados foram: "Sala de Aula Invertida", combinado com "Sociologia" e/ou "Ciências Sociais".

Dos encontros bianuais do Eneseb, encontram-se disponíveis para acesso na *internet* as edições dos anos de 2017 e 2019. Os anos de 2013 e 2015 não estão disponíveis. O tema da "Sala de Aula Invertida" não apareceu em nenhum dos trabalhos apresentados. Nos Congressos Nacionais da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais cumpre mencionar que em sua primeira e terceira edições, ocorridas em 2013 e 2018, foi possível localizar apenas a descrição dos Grupos de Discussão (GDs). No total de quatro em cada Congresso, nenhum trouxe em sua apresentação os termos "Sala de Aula Invertida". Compete dizer que a página do II Congresso não está disponível para consulta. Analisando os Anais do Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, especificamente no GT "Ensino de Sociologia", encontramos disponíveis as edições dos anos de 2015, 2017 e 2019. Identificamos que o termo "Sala de Aula Invertida" não apareceu nos trabalhos apresentados. Finalmente, buscou-se pela discussão no periódico CABECS, seguindo os mesmos mecanismos de busca nos eventos da área de Ciências Sociais, e também não foi encontrado nenhum artigo que tratasse da temática.

Identificada essa ausência de pesquisas no escopo delineado acima, coloca-se como importante o aprofundamento dessa temática na área, bem como pesquisas aplicadas nos cursos de formação de professores de Sociologia. É possível ampliar essa temática para a sua "raiz", que são as

Metodologias Ativas de Aprendizagem, que incluem aprendizagem baseada em problemas, em investigação e em projetos. Mas também é possível considerar ampliar os estudos que envolvam os usos de recursos didáticos audiovisuais, redes sociais, entre outros (OLIVEIRA, 2018b), estes sim, já sendo encontrados relatos de experiências nos eventos e periódico pesquisados acima. Como agenda de pesquisa, indicamos, portanto, uma investigação teórico-prática sobre a inversão da sala de aula de Sociologia no ensino médio, bem como a testagem de recursos e a recepção de seus efeitos com os estudantes e seus professores. Indicamos que a pesquisa se realize no âmbito dos cursos de formação de professores, através dos estágios supervisionados, das atividades de Pibid e de Residência Pedagógica. A Sala de Aula de Invertida, enquanto Metodologia Ativa de Aprendizagem, permite a personalização do conteúdo para os estudantes e a chance de que a escola faça um trabalho que realmente traga sentindo para os jovens do século XXI.

*__RAFAELA REIS AZEVEDO DE OLIVEIRA__ é doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); professora do departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública dessa mesma instituição; membro da Executiva Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS).

***

SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA*, o ensino de Sociologia e a:*

*Juarez Lopes de Carvalho Filho**

A Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), antiga Sociedade de Sociologia de São Paulo, fundada em 1934, adotou esse nome em 1950. É uma associação civil de caráter científico, sem fins lucrativos, cujos principais objetivos são: estimular o ensino e a pesquisa da Sociologia, em especial das Ciências Sociais em geral; apoiar e tomar iniciativas úteis ao desenvolvimento das Ciências Sociais; e colaborar com as sociedades científicas e com professores e pesquisadores de Ciências Sociais do país e do estrangeiro (Cf. o estatuto). A história da relação entre o

S

ensino de Sociologia na educação básica e a SBS se inaugura desde o seu I Congresso Nacional, em 1954. Esse evento foi aberto pela comunicação de Florestan Fernandes, intitulada "O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira", na qual ele afirmava que essa questão se colocava "[...] entre os temas de maior responsabilidade, com que precisam defrontar-se os sociólogos no Brasil" (FERNANDES, 1977, p. 105) e analisava a importância capital da função social da Sociologia e sua contribuição na formação geral dos estudantes, levantando várias questões a serem discutidas, no intuito de se criar um espaço institucionalizado para a difusão da Sociologia, à época em via de consolidação na universidade brasileira. Apesar disso, a questão parece ter ficado marginalizada, certamente em razão da retirada da disciplina do currículo da educação secundária nos anos do regime militar, quando era confundida com o socialismo ou comunismo. Somente em contexto de campanha por sua reintrodução no ensino médio, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, o problema do ensino da Sociologia ganha nova configuração, levando a pensar que, finalmente, a questão colocada por Florestan Fernandes parece encontrar espaço institucionalizado no interior da SBS. Alguns fatores concorreram para tal fato.

Um marco histórico fundamental para a institucionalização do espaço de discussão e de difusão das pesquisas produzidas sobre o ensino da Sociologia foi a criação de um Grupo de Trabalho (GT) sobre a temática no interior da SBS. Isso se deu em 2005. Segundo Amaury César Moraes (OLIVEIRA, 2014b), foi resultado de um conjunto de fatores: crescimento do interesse de sociólogos pela temática, notadamente em razão da introdução da disciplina no currículo escolar; a emergência de um grupo de professores universitários desenvolvendo pesquisas sobre o tema e; especialmente, o apoio dos professores Tom Dwyer e Heloisa Martins, na época presidente e vice-presidente da SBS, corroborando com a criação do GT "Ensino de Sociologia". Moraes foi convidado para coordenar a primeira edição no congresso de Belo Horizonte, em 2005, na Universidade Federal de Minas Gerais. Essa edição continha duas sessões intituladas "Experiência de ensino de Sociologia". Somente no Congresso de 2007, na Universidade Federal de Pernambuco, o GT ganhou o título de "Ensino de Sociologia". Moraes coordenara ainda as edições do Congresso Brasileiro de Sociologia em 2009 e 2011 (OLIVEIRA, 2014b;

2016). As temáticas apresentadas nas discussões giravam em torno da história da disciplina, do livro didático, recursos didáticos, ensino superior, pós-graduação e propostas curriculares, por exemplo. Foi também em 2007 que a SBS criou a Comissão de Ensino de Sociologia, que exerce doravante, um papel fundamental na articulação de pesquisadores desenvolvendo pesquisas sobre esse objeto em todo o território nacional. Esse aspecto promove mais visibilidade para o problema do ensino de Sociologia. A comissão é responsável pela organização do principal evento da área, o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb), que acontece nos dois dias e meio que antecedem o congresso da SBS.

Em balanço realizado das edições do GT "Ensino de Sociologia" entre os anos de 2005 a 2015, Oliveira (2016) analisa o perfil e a frequência das temáticas apresentadas nesse período. Ele destaca no conjunto dos trabalhos apresentados dois eixos dominantes: a formação de professores de Ciências Sociais/Sociologia, com 42 trabalhos; e as metodologias de ensino de Sociologia no ensino médio, com 35 trabalhos, assentados, geralmente, em relatos de experiências. Os autores são tanto professores formadores que desenvolveram pesquisas na pós-graduação com essa agenda de pesquisa quanto egressos das licenciaturas em Ciências Sociais que se debruçaram sobre suas próprias trajetórias como professores com experiência na docência na educação básica. Esses eixos se tornarão ou sessões no próprio GT "Ensino de Sociologia" na SBS ou GTs no Eneseb.

Além desses dois eixos, outras temáticas merecem destaque no conjunto dos trabalhos apresentados, enfatizando as configurações situacionais do ensino da disciplina em diferentes regiões e estados do país, em outros países (França e Portugal) e processos formativos, como na graduação, e ainda a presença de linhas de pesquisa na pós-graduação. Pode-se acrescentar, ainda, temas que exploram a relação entre o ensino de Sociologia e a juventude, a produção acadêmica sobre o ensino da Sociologia ou a presença da disciplina nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (OLIVEIRA, 2016).

Quanto ao perfil dos participantes, a maioria possui o título de mestre e doutor, certamente pelo fato de o Congresso exigir a titulação mínima de mestre, o que pode engendrar uma exclusão dos professores que

atuam na educação básica (destaque para a participação significativa de profissionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica). Apesar de não haver pré-requisito para formação inicial, o levantamento feito no período de 2005 a 2015 atesta uma predominância da formação oriunda das Ciências Sociais. Segundo Oliveira, dos 182 autores, 160 (87,9%) possuem formação inicial em Ciências Sociais. Isso se explica certamente porque o debate em torno do ensino de Sociologia surgiu vinculado à atuação profissional por meio de uma habilitação nessa área de formação. Embora a maioria atue no nível superior, os dados apresentados por Oliveira (2016) sugerem que o índice daqueles que são vinculados aos programas de pós-graduação é ainda pequeno, sendo 26 (14,28%) em pós-graduação em Ciências Sociais e quatro (2,19%) em pós-graduação em Educação. Esses dados revelam pouco interesse de pesquisadores nesse nível de formação pela temática.

As edições seguintes do Congresso Brasileiro de Sociologia (CBS) indicam um crescimento importante no número de propostas de trabalhos inscritos. Se em seis edições anteriores, no período de 2005 a 2015, foram repertoriados 155 trabalhos, compreendendo 182 autores (OLIVEIRA, 2016), nas edições de 2017 e 2019 contamos com 76 trabalhos inscritos, assinados por 106 autores. Isso representa um aumento de 50,96% de crescimento relativo ao número de trabalhos comparando ao período anterior. Ressalva-se que no Congresso de 2019 abriu-se para vários GTs uma nova sessão chamada "Comunicação Livre", na qual contamos com uma sessão dedicada ao GT "Ensino de Sociologia", sendo apresentados 12 trabalhos.

Os trabalhos apresentados nessas duas últimas edições se distribuem da seguinte forma: o 18º CBS, em 2017, em Brasília/DF, reuniu 25 trabalhos propostos por 38 autores. Já a edição do 19º Congresso, em julho de 2019, na Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis), reuniu um total de 51 trabalhos assinados por 68 autores. Com relação às temáticas, embora se tenha diversificado os objetos de pesquisa nessa área, existe ainda uma tendência no 18º Congresso à ênfase aos processos e modelos formativos para professores buscando localizá-los em diferentes estados brasileiros, e a tentativa de apreender o estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia, incluindo o estado da arte sobre o livro didático ou as publicações em periódicos nacionais. O 19º

Congresso apresentou uma continuidade dos eixos temáticos sobre uma Sociologia do livro didático numa perspectiva histórica e a formação de professores e de cientistas sociais, destacando ainda o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o estágio. É importante ressaltar que a sessão 2 deu ênfase a duas temáticas: a) trabalhos versando sobre a presença da Sociologia na nova configuração com a reforma do currículo nacional, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e b) trabalhos sobre o ensino da Sociologia frente à diversidade juvenil no ensino médio.

É importante enfatizar que os professores que trabalham com a temática têm investido em diferentes estratégias de notabilidade, publicando coletâneas de livros visando circulação nacional, organizando dossiês em revistas de estrato superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BODART; TAVARES, 2018a) ou, ainda, ocupando posições de destaque no interior da SBS.

Esse conjunto dos trabalhos apresentados nos GTs das diferentes edições do CBS adicionado-os às diferentes edições do Eneseb (a primeira edição sendo em julho de 2009, no Rio de Janeiro) e outros congressos, seminários regionais e estaduais, têm alavancado as produções nessa área de conhecimento, levando alguns pesquisadores a postularem o surgimento de um campo ou subcampo de pesquisa no interior das Ciências Sociais no Brasil (FERREIRA; OLIVEIRA, 2015; HANDFAS; CARVALHO, 2019; BODART, 2019).

Malgrado o avanço das produções científicas, estamos pendentes de pesquisas de fôlego que desvelem os jogos e as disputas internas para tornar legítimo o ensino de Sociologia na educação básica, os processos e as condições da formação dos professores em nível de graduação e pós-graduação, o perfil e as trajetórias sociais e acadêmicas dos pesquisadores desse subcampo de pesquisa. Objetivar essas questões e o aprofundamento do estudo da relação entre a questão do ensino de Sociologia e a SBS concorrerá, sem dúvida, para uma melhor compreensão da formação da história das Ciências Sociais no Brasil.

***JUAREZ LOPES DE CARVALHO FILHO** é doutor em Ciências Sociais e Econômicas pelo Institut Catholique de Paris, França; professor do Departamento de Sociologia

e de Antropologia e do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

***

SENTIDOS PEDAGÓGICOS*, o ensino de Sociologia e os:*

*Marcelo Pinheiro Cigales**

Os sentidos pedagógicos nos remetem à questão: por que ensinar e aprender Sociologia? No entanto, uma análise mais ampla evidencia que não se trata apenas do sentido estritamente pedagógico, mas antes de um *status* de legitimidade e prestígio social que extrapola o espaço educacional. O ensino e o sentido de uma disciplina escolar se relacionam a espaços e agentes sociais com poder de decisão sobre o que deve ser ensinado e aprendido em busca de um determinado projeto civilizacional. Assim, a definição do sentido pedagógico da Sociologia atrela-se a um corpo de conhecimentos epistemológicos, metodológicos e pedagógicos que orientam a prática docente na transmissão do conhecimento sociológico. Esses saberes são polifônicos, pois carregam em sua constituição múltiplas vozes advindas do campo científico, que orienta e define as categorias de compreensão do mundo social; do campo político, que regula e legitima os conhecimentos a serem ensinados; e do campo escolar, que ressignifica o currículo oficial ao fazer a transposição didática de um conhecimento científico para um conhecimento escolar (CHEVALLARD, 2013). Assim, consideramos que há diferentes maneiras de investigar a elaboração, a definição e a ressignificação dos sentidos pedagógicos para o ensino de Sociologia, uma vez que cientistas, políticos, professores e alunos possuem entendimentos da relevância do porquê de ensinar e aprender a Sociologia, perspectivas que variam de acordo com o período histórico e o lugar desses sujeitos.

No processo de desenvolvimento e institucionalização da Sociologia no Ocidente podemos visualizar, ao menos, dois sentidos distintos. O primeiro volta-se para a compreensão do mundo social de modo *analítico-descritivo-normativo*, evidenciando as estruturas de dominação e exploração e orientando um caminho de transformação dessas mesmas estruturas –

do qual o teórico mais conhecido é Karl Marx (1818-1883). O segundo sentido, marcado pelo abandono da normatividade, não considera que o papel da Sociologia, enquanto ciência, seja ditar as normas de construção de uma nova sociedade, mas antes se deter ao aspecto *analítico-descritivo-compreensivo* do funcionamento do mundo social – nessa categoria estão presentes as contribuições de Émile Durkheim (1858-1917) e Max Weber (1864-1920).

No Brasil, algumas pesquisas sobre o sentido pedagógico da Sociologia ocorrem em paralelo ao debate histórico relacionado à obrigatoriedade da disciplina no ensino médio (AZEVEDO, 2014; CIGALES; FRANKE; DALLMANN, 2018), tendo sido observadas diferentes visões sobre o papel que a disciplina de Sociologia poderia oferecer às gerações que estavam em processo de escolarização. Tais visões são variadas tendo em vista os diferentes: a) *níveis de ensino*: escola secundária, escola normal, ensino superior, Educação de Jovens e Adultos, educação militar etc.; b) *períodos históricos em que esteve presente de forma obrigatória*: de 1925-1942 e de 2008-2017 no ensino secundário, de 1946-1971 no ensino normal, e de 1932 até o presente ano de 2020 no ensino superior; c) *projetos políticos e educacionais*: tais como os observados no início do século XX entre intelectuais católicos e renovadores, ou as recentes discussões entre grupos conservadores, movidos por interesses religiosos e nacionalistas.

Outras pesquisas destacaram as diferentes visões sobre o papel do ensino da disciplina durante a tramitação dos Projetos de Lei (nº 3.178/1997 e nº 1.641/2003) que visavam tornar a Sociologia uma disciplina obrigatória no currículo do ensino médio (AZEVEDO, 2014; GESTEIRA, 2018). Esses estudos, analisando os argumentos postos pelos parlamentares do Congresso Nacional, criaram categorias para compreender os sentidos da Sociologia na visão dos agentes políticos, os quais colocam a disciplina em diferentes posições, que perpassa a instrumentalização para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania até o desenvolvimento do senso crítico e de transformação social.

Além das pesquisas que consideram os aspectos históricos e políticos, também são presentes aquelas que discutem as representações de alunos e professores (SANTOS, 2016; RÊSES, 2016). Por meio de entrevistas e grupos focais, e utilizando diferentes variáveis – o local de residência

para os alunos e a formação para os professores –, tais pesquisadores destacam diferentes sentidos sobre ensinar e aprender os conhecimentos sociológicos na escola. Com relação aos professores, apesar de ambos os grupos concordarem que o ensino da disciplina seria um instrumento de conscientização para uma formação cidadã, uma análise mais detalhada aponta diferentes significados das palavras "conscientização" e "cidadania", pois para aqueles formados na área das Ciências Sociais, a Sociologia seria um meio de formar o cidadão com consciência sociológica, enquanto para os formados em outras áreas, o conhecimento sociológico seria um meio de formar um cidadão com consciência política.

Com relação aos alunos, a valorização da Sociologia como uma ciência capaz de oferecer um maior entendimento sobre a sociedade, as instituições e para a formação do senso crítico e cidadania também é compartilhada por todos os sujeitos entrevistados. Porém, o que os diferenciam é a utilização prática da disciplina em seu cotidiano. Enquanto os alunos da região periférica têm um olhar voltado para a melhoria das condições de vida, os outros, da região central do Distrito Federal, têm um olhar que visa à progressão escolar. Assim, apesar dos dois grupos afirmarem a relevância do ensino de Sociologia em sua formação pessoal, suas finalidades divergem em função dos distintos contextos socioeconômicos.

Ainda que não se configure enquanto produção científica sobre o ensino de Sociologia, teríamos os documentos oficiais que abordam diferentes sentidos pedagógicos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 apresentava, antes da alteração de 2017, os conhecimentos de Sociologia como relevantes para o desenvolvimento da cidadania. Nos anos 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), baseando-se na LDBEN, buscavam reformular as competências necessárias para o ensino médio, sendo que os conceitos de contextualização, interdisciplinaridade e autonomia eram algumas das pautas defendidas para a constituição desse nível de ensino naquele momento. De forma mais específica, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) criticam os documentos anteriores por considerar que o lema "formar para a cidadania" seria uma função geral da educação formal, trazendo contribuições mais específicas sobre o sentido da Soci-

ologia, como a *desnaturalização* e o *estranhamento*, alcançadas a partir da relação entre as disposições metodológicas – conceitos, temas e teorias – da Sociologia, podendo ser mediadas a partir do uso da pesquisa como princípio pedagógico. Ainda caberia citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde os objetivos para a Sociologia estão mais dispersos, sendo considerados relevantes para desenvolver a capacidade de indagação sobre o mundo social.

A questão sobre os sentidos pedagógicos tem gerado várias pesquisas no subcampo do ensino de Sociologia, pois a legitimidade de uma disciplina escolar não está unicamente relacionada ao seu prestígio no campo científico, mas nas diferentes visões políticas, acadêmicas e sociais sobre sua contribuição para a formação da juventude na sociedade contemporânea. Nesse aspecto, Lahire (2013) aponta que a Sociologia na educação básica constituiria uma resposta adequada às exigências modernas de formação escolar dos cidadãos, pois assim como outras ciências, a Sociologia possui ferramentas analíticas como a objetivação etnográfica, a objetivação estatística e a entrevista sociológica, que podem ser utilizadas como instrumentos de ensino rumo a uma sociedade em que os indivíduos sejam mais sujeitos de suas ações a partir da objetivação e desnaturalização dos processos sociais.

Por fim, uma agenda de pesquisa acerca dos sentidos pedagógicos poderia continuar investigando os discursos e as representações sobre o ensino de Sociologia em outros espaços, como aqueles produzidos pela televisão, cinema, *internet* etc., assim como seus sentidos para a educação não formal, ou ainda, voltando-se para as diferenças entre as áreas das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) ou das habilitações entre bacharelado e licenciatura, percebendo as diferenças e similaridades entre regiões, cursos e professores universitários, além de revisitar autores clássicos e contemporâneos, incorporando outras visões, como as de George Simmel (1858-1918) e Ferdinand Tönnies (1855-1936), ou de autores contemporâneos, como Charles Wright Mills (1916-1962), Anthony Giddens (1938-), Pierre Bourdieu (1930-2002) e Talcott Parsons (1902-1979). Nessa agenda, estaria, por exemplo, a questão posta por Émile Durkheim (1858-1917), que distingue as Ciências da Educação, que "dizem como as coisas são", da Pedagogia, que indica o caminho de

como as "coisas deveriam ser". Assim, quais sentidos pedagógicos comporta o ensino de Sociologia? Seria possível voltar-se para a Antropologia, Ciência Política e Sociologia e interrogar-se acerca dos sentidos que essas ciências constroem para si mesmas e a tomá-los como subsídio para a construção do sentido pedagógico do ensino? Como "produzir" sentidos pedagógicos que consigam resistir ao caráter invariavelmente uniformizador das políticas educacionais que veiculam sentidos pedagógicos apriorísticos em detrimento da possibilidade de ressignificação da Sociologia em razão dos diferentes níveis de ensino, períodos históricos e projetos políticos educacionais de cada grupo social que dela pretende se apropriar?

***MARCELO PINHEIRO CIGALES** é doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); professor da Universidade de Brasília (SOL/UnB); membro do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez (LÉLIA/UnB); editor dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais e da Revista Café com Sociologia.

***

***SOCIOLOGIA CATÓLICA**, o ensino de Sociologia e a:*

*Marcelo Pinheiro Cigales**

A Sociologia Católica (ou Cristã) foi uma corrente de pensamento organizada por intelectuais vinculados à Igreja Católica que desenvolveram uma narrativa sobre o mundo social de acordo com os dogmas e preceitos do catolicismo. Os postulados da Sociologia Católica eram baseados na existência de Deus, na imortalidade da alma, na liberdade da vontade e na encarnação de Cristo, questões que eram consideradas verdades irrefutáveis na explicação do mundo social e, consequentemente, no ordenamento das normas e condutas que deveriam estar postas na organização da vida social (ATHAYDE, 1942). Tal concepção de Sociologia surgiu na disputa com outras correntes de pensamento contrárias aos ideais propostos pela Igreja, principalmente daqueles formulados por Auguste Comte (1798-1857), Karl Marx (1818-1883) e Émile Durkheim (1858-1917).

A Sociologia Católica é objeto de pesquisa presente no estudo da história do ensino de Sociologia no Brasil, estando muitas vezes relacionada aos esforços de compreensão da institucionalização do ensino dessa disciplina nos diferentes níveis de ensino – superior, normal e secundário –, tomando como fonte primária os compêndios e manuais escolares produzidos entre as décadas de 1920 a 1950, recorte temporal que abarca a obrigatoriedade da Sociologia no currículo secundário (1925-1942) e a criação dos primeiros cursos superiores de Sociologia e de Ciências Sociais, tais como a Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), em 1933, a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935 (MEUCCI, 2011; CIGALES, 2014; 2019).

O livro *Sociologia*, de A. Lorton, publicado originalmente na França, em 1923, e adaptado pedagogicamente para o ensino da Sociologia nos colégios católicos brasileiros em 1926 é apontado pelos pesquisadores como sendo o primeiro manual a realizar uma síntese dessa concepção de Sociologia no país (OLIVEIRA, 2013b; CIGALES, 2019). A partir da década de 1930, surgiram outros livros e manuais inspirados nessa concepção, sendo o mais conhecido: *Preparação à Sociologia*, de Tristão de Athayde, pseudônimo de Alceu Amoroso Lima (1893-1983), uma das figuras centrais no movimento de renovação pedagógica católica no Brasil. Publicado em 1931, com edições e traduções para o francês e o espanhol na década seguinte, o livro de Amoroso Lima é uma referência para as obras posteriormente publicadas, estando entre as principais citações, agradecimentos e dedicatórias dos manuais da Sociologia Católica até o final da década de 1940.

Entre os principais autores da concepção católica de Sociologia, podemos citar: a) Madre Francisca Peeters (1876-1973), com o manual *Noções de Sociologia*, publicado em 1935 e direcionado para as escolas normais; b) Afro do Amaral Fontoura (1912-1987), com três manuais, sendo eles *Programa de Sociologia*, de 1940, voltado para o ensino secundário, *Introdução à Sociologia*, de 1942, voltado para o ensino superior, e *Sociologia Educacional*, de 1951, direcionado para as escolas normais; c) Padre Guilherme Boing, com o livro *Sociologia Católica*, em dois volumes, o primeiro de 1938 e o segundo de 1939; d) Alcionílio Brüzzi Alves da Silva (1903-1988), com o

S

manual *Introdução à Sociologia*, de 1942 e; e) Fernando Callage (1891-1964), com o livro *Sociologia Catholica e o materialismo: a questão social*, de 1939.

Analisando o conjunto desses manuais e livros, Cigales (2019) destaca quatro elementos que auxiliam na compreensão dessa concepção de Sociologia no Brasil. O primeiro corresponde à sua definição, que se contrapõe a uma Sociologia desenvolvida junto ao grupo de intelectuais franceses e norte-americanos que auxiliaram na fundação dos primeiros cursos de Ciências Sociais. Além de relativizar os autores considerados fundadores da Sociologia, os intelectuais católicos a definem como uma Ciência especulativa e normativa, que se propunha a constatar as leis sociais e também agir sobre elas. Assim, importava incluir uma parte filosófica que, conforme os dogmas católicos, teria por base a existência de uma *verdade* que visasse naturalizar determinadas instituições sociais, como a religião monoteísta, a família nuclear e a divisão entre pobres e ricos, homem e mulher, ressaltando a existência de um plano sobrenatural que deveria guiar a moral da vida social.

O segundo elemento corresponde aos teóricos e representantes sociais, tópico relevante no seu processo de legitimação. Nesse sentido, os manuais referenciam os pensadores ligados ao cristianismo, com ênfase em São Tomás de Aquino (1225-1274) e Santo Agostinho (354-430), explicitando os ensinamentos das *Encíclicas Papais Rerum Novarum* (1891), de Leão XIII (Vincenzo Gioacchino Raffaele Luigi Pecci-Prosperi-Buzzi), e *Quadragésimo Anno* (1931), de Pio XI (Ambrogio Damiano Achille Ratti). A Escola Histórico-Cultural é utilizada para justificar a existência de uma "lei natural" que, atravessada pela moral católica, estaria impressa na consciência humana que organizaria a vida social, tendo por base a felicidade dos homens e, por fim, o plano sobrenatural. Sobre a Escola Histórico-Cultural, Lorton (1926) afirma que ela foi criada pelo padre Schmidt, do qual mais tarde se filiaram outros pensadores da Alemanha – Graebner e Strattman – e da Inglaterra – Thomaz, Rivers e Addon.

O terceiro elemento presente na estruturação da Sociologia Católica é a definição dos problemas sociais que a humanidade enfrentava na virada do século XIX e que levariam a sociedade ao caos e à desarmonia social. Os manuais escolares deixam mais claros os principais pontos a serem abordados pela Sociologia Católica, pois organizam o conteúdo de

forma mais didática e ao redor de quatro áreas: Sociologia Doméstica; Sociologia Econômica; Sociologia Política e; Ciência, Artes e Religião, sob o ponto de vista sociológico. Por sua vez, os livros enfatizam a parte da Sociologia Econômica em detrimento das outras questões sociais. Em geral, a família, o trabalho, o Estado e a religião são categorias presentes nos livros e manuais de Sociologia Católica. Assim, a partir da definição dessas categorias, os autores católicos abordam os problemas na sociedade moderna que afetariam o funcionamento e, consequentemente, a ordem natural e divina de tais instituições. Por fim, após descreverem os problemas da sociedade, os autores da Sociologia Católica buscavam propor um caminho para sua resolução, o que a caracteriza como um projeto normativo de sociedade. Alguns autores apresentam o que seria necessário para alcançar o progresso e a ordem na sociedade idealizada pelos católicos. Enquanto os manuais de Francisca Peeters, Amaral Fontoura e Lorton discutem uma saída para esses problemas via Educação, guiada por meio de uma Sociologia Educacional Católica, em que a Igreja tivesse um papel central como agente socializador de uma moral cristã, os livros valorizam a pregação do Evangelho, ressaltando o retorno de Cristo como a única solução.

Outra questão relevante para a compreensão da Sociologia Católica é a sua estruturação discursiva, desenvolvida em três direções: a primeira é explicativa e tem por objetivo apresentar um determinado conceito ou definição; a segunda é combativa, visto que extrai de outros autores a definição e explicação de um determinado conceito ou teoria para criticá-lo é refutá-lo, geralmente relacionando-o ao um ponto de vista equivocado ou errôneo, tendo em vista a ausência dos preceitos católicos sobre a concepção do mundo social; e por fim, possui um caráter normativo.

Essa concepção de Sociologia encontra terreno em outros países além do Brasil, uma vez que livros foram publicados na Argentina, Espanha, Estados Unidos da América, Bélgica, Portugal e França (SAVOYE, 2017). A proposta da Sociologia Católica estava, em alguma medida, em conciliar o desenvolvimento de uma Ciência Social com os interesses e dogmas da Igreja. Para compreender os esforços de desenvolver e divulgar uma Sociologia Católica é importante considerar que, de um lado, ha-

via a crescente laicização dos Estados nacionais e, por outro, o desenvolvimento de ideais liberais, socialistas e positivistas, que concorriam com o catolicismo pelo monopólio do discurso legítimo sobre o mundo social.

No cenário brasileiro, o desenvolvimento da Sociologia Católica é condicionado por circunstâncias internas à reestruturação da Igreja no campo político-educacional e por questões objetivas de inserção da obrigatoriedade do ensino de Sociologia na escola secundária na década de 1920, o que exigiu dos intelectuais católicos uma elaboração discursiva que unisse os critérios de cientificidade da *ciência sociológica* com a *fé católica*, já que tal medida de inserção da Sociologia na escola afetava diretamente a Igreja, que mantinha na época grande parte dos estabelecimentos educacionais no país. Esse fato é relevante para explicar o pouco impacto da Sociologia Católica no campo acadêmico-científico brasileiro – questão essa que ainda não foi suficientemente abordada pelas pesquisas acadêmicas –, pois mesmo com a criação da Pontifícia Universidade Católica, a Sociologia Católica parece não ter nele alcançado espaço.

Podemos considerar que ainda faltam pesquisas empíricas com relação ao impacto dessa concepção de Sociologia nas práticas escolares. Para isso, é necessário investigar os arquivos das instituições de ensino, evidenciando professores, exames e provas, boletins, programas de curso e currículos etc. Outra questão que merece atenção são as disputas no campo acadêmico, já que se desconhece o programa de pesquisa e/ou os efeitos dessa Sociologia na academia brasileira, assim como a sua relação com a internacionalização e recepção desse conhecimento via traduções estrangeiras, congressos e associações.

*MARCELO PINHEIRO CIGALES é doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); professor da Universidade de Brasília (SOL/UnB); membro do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez (LÉLIA/UnB); editor dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais e da Revista Café com Sociologia.

***

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, o ensino de Sociologia e a:

*Célia Elizabete Caregnato**

*Bernardo Sfredo Miorando***

A Sociologia da Educação se constitui a partir de modelos teóricos e metodológicos originados pela disciplina científica da Sociologia, em conexão com a área de Educação. Toma por objeto a educação, um fenômeno social amplo que costuma ser delimitado em sua ocorrência em sistemas formais de ensino. Por isso, historicamente, a Sociologia da Educação foca processos de escolarização e, contemporaneamente, avança na exploração de relações sociais em espaços educacionais não formais.

A Sociologia da Educação, ao abordar a escolarização, investiga processos de socialização e dinâmicas macrossociais relacionados a políticas, instituições e agentes em sistemas de educação. Atenta para estabelecimentos de ensino, estratificações educacionais e mobilidade social, considerando lógicas socioeducativas e culturais de grupos específicos, como públicos estudantis e profissionais da educação. Identifica como uma sociedade seleciona e reproduz, através das gerações, conhecimentos que considera elementares à sua sobrevivência.

Os conhecimentos elaborados pela Sociologia da Educação podem ser apropriados para formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais, gestão institucional e atividades de docência. A Sociologia da Educação informa a área de ensino ao fornecer ferramentas para interpretar as diferentes relações sociais que embasam e incidem nos processos educativos. A Sociologia da Educação foi implantada nos currículos brasileiros nas primeiras décadas do século XX, em cursos de formação de professores. Hoje, está presente particularmente em cursos superiores que formam cientistas sociais, professores e outros profissionais de áreas socioeducacionais. No ensino médio, elementos da Sociologia da Educação estão presentes na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a fim de promover a compreensão das relações sociais.

Suas abordagens teóricas têm raiz na Sociologia clássica de Émile Durkheim (1858-1917), Max Weber (1864-1920) e Karl Marx (1818-

1883). Decorrem teorias que acentuam aspectos de coesão, conflito, integração, diferenciação, dominação, estratificação, mudança e reprodução educacional. Pierre Bourdieu (1930-2002) problematiza a contribuição ativa da escola na reprodução da desigualdade social. Basil Bernstein (1924-2000) considera códigos ativados nos processos pedagógicos, avançando rumo a uma Sociologia da aprendizagem na escola. Michael Apple (1942-) explora relações entre ideologia e currículos escolares. Atualmente, perspectivas fundadas nessas análises direcionam seu olhar para formas de classificação e reflexividade, investigando como indivíduos e grupos sociais marcados pela diversidade projetam suas ações na sociedade. Empregam-se metodologias quantitativas, utilizando desde estatísticas e bases de dados oficiais até produção de dados por meio de *surveys*; e qualitativas, analisando desde documentos oficiais preexistentes até materiais empíricos gerados por técnicas como entrevistas, observação e outros registros da subjetividade dos participantes.

No Brasil, trabalhos em Sociologia da Educação são discutidos em espaços como: Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), com o Grupo de Trabalho (GT) "Sociologia da Educação", fundado em 1990; Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), com o GT "Educação e sociedade", fundado em 1983; Congressos da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), com o GT "Educação e Sociedade", desde 2003 (OLIVEIRA; SILVA, 2014). Há poucas linhas de pesquisa dedicadas à Sociologia da Educação em programas de pós-graduação em Sociologia, mas há diversos grupos de pesquisa atuantes na especialidade (OLIVEIRA; SILVA, 2014). O mesmo ocorre na área de Educação. Artigos sobre Sociologia da Educação são publicados no país de forma dispersa em uma variedade de periódicos das áreas de Educação e Sociologia. Além disso, há um expressivo número de capítulos de livro reunidos em coletâneas. Obras monográficas são mais raras. Abordagens voltadas à popularização da ciência crescem nos últimos anos, ganhando força a partir da inclusão da disciplina de Sociologia no currículo do ensino médio, com a Lei nº 11.684, de 2008.

Graziella Moraes da Silva (2002) apontou o desencontro histórico entre a produção de conhecimento em Sociologia da Educação e a to-

mada de decisão em políticas públicas. Desde a fundação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) junto ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) por Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), nos anos de 1950, e depois, com a fundação das Faculdades de Educação como unidades separadas das Faculdades de Filosofia e Ciências Humanas, a pesquisa científica na área se consolidou no Brasil. Paralelamente, os governos mostraram contínuo desinteresse pela especialidade. Simultaneamente, pesquisadores em Programas de Pós-Graduação em Sociologia não consolidaram uma relação com a educação básica no país. Registra-se, assim, uma separação entre uma vertente da Sociologia da Educação praticada em Faculdades de Educação, voltada prioritariamente para a educação básica, e outra, ligada aos Departamentos de Sociologia, voltada para a educação superior (NEVES, 2002; OLIVEIRA; SILVA, 2014; OLIVEN, 1998; WEBER, 1992).

Destacam-se na estruturação da Sociologia da Educação no Brasil Fernando de Azevedo e Alceu Amoroso Lima, empregando a teoria de Durkheim para analisar a educação nacional. Florestan Fernandes trouxe novos aportes, tomando a educação como fundamento da modernização democrática da sociedade brasileira. Aparecida Joly Gouveia (1919-1998), com estudos sociológicos de grande escala, fomentou a formação de profissionais da educação, atuando em órgãos de Estado e na academia. Luiz Pereira (1933-1985) problematizou a posição do professor na sociedade de classes. A pesquisa de Marialice Mencarini Foracchi (1929-1972) sobre estudantes universitários foi pioneira ao abordar a tensão entre juventude e educação em uma sociedade em transformação. Posteriormente, Zaia Brandão aplicaria de forma sistemática abordagens críticas da Sociologia ao estudo de escolas populares e de elite, e Silke Weber apresentaria conexões entre Sociologia da Educação, ensino de Sociologia, políticas e avaliação na formação docente. Na atualidade, vários pesquisadores brasileiros desenvolvem trabalhos de grande circulação. Entre eles: Amurabi Oliveira analisa conexões entre Sociologia e Educação no campo acadêmico; Clarissa Baeta Neves investiga sistemas de ensino superior; Ileizi Fiorelli discute formação docente para ensino de Ciências Sociais; Maria Alice Nogueira pesquisa escolarização e família em distintos estratos educacionais; Marilia Esposito explora relações entre juventudes urbanas e

educação; Simone Meucci estuda os registros do pensamento social e educacional brasileiro.

No Brasil, uma questão fundamental para a Sociologia da Educação é a interação entre desigualdade social e escolarização. Essa conexão costuma ser abordada do ponto de vista das condições e estratégias familiares. O enfoque de estratificações e transições educacionais considera crescentemente particularidades de segmentos socioeducacionais. Ganha força o uso de dados longitudinais sobre fluxo escolar e avaliação da aprendizagem. Temas consolidados como relação entre juventudes e escola, bem como demandas colocadas pela progressiva universalização do acesso à educação, seguem em expansão. Nesse tópico, a relação de acesso e permanência com diferenciação entre instituições escolares e currículos pode ser explorada para explicitar relações desiguais.

Novas abordagens emergem conforme grupos sociais anteriormente excluídos da educação formal e do debate público questionam relações de poder demarcadas em categorias como raça, gênero, sexualidade, (dis)capacidade, migração. Questionam-se os limites de um quadro de referência europeu para dar conta de problemas de sociedades que sofreram colonização, evidenciando abordagens pós-coloniais e descoloniais que reposicionam os informantes e suas perspectivas na construção do conhecimento. Transformações sociais, como o crescimento escalar da sociedade e o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação, implicam em metodologias que exploram novos ambientes de interação social, bem como grandes volumes de dados qualitativos e quantitativos. Renova-se o interesse por estudos comparados nos âmbitos nacional e internacional.

Um dos principais desafios contemporâneos à Sociologia da Educação no Brasil é interpretar novas configurações das relações entre público e privado e como elas se conectam às disputas entre grupos sociais. Cabe problematizar como espaços de formação se individualizam, modificando práticas de socialização. Outros temas emergentes incluem: redesenho de instituições, currículos e relações de trabalho a partir da demanda de atores não educacionais (empresas, igrejas, partidos, movimentos sociais etc.); transformações de espaços de educação não formal que incidem sobre a escolarização formal (cursos técnicos livres, cursinhos pré-vestibu-

lares etc.); mudanças em sociabilidades educacionais instigadas por tecnologias digitais ubíquas; reorganização do acesso a recursos sociais diante da internacionalização de processos educacionais; renovação de formas de agências no campo da educação com base em lógicas cooperativas (de coletivos, de projetos educacionais específicos etc.).

*CÉLIA ELIZABETE CAREGNATO é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professora dessa mesma instituição; docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Coordena o Grupo de Pesquisa em Socialização, Estratificação e Trajetórias Juvenis e Educacionais (GESET-CNPq/UFRGS).

**BERNARDO SFREDO MIORANDO é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio doutoral no Finnish Institute for Educational Research (FIER) da University of Jyväskylä; membro do Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade (InovAval).

***

SOCIOLOGIA DA EXPERIÊNCIA, o ensino de Sociologia e a:

*Alexandre Jeronimo Correia Lima**

A Sociologia da experiência (*sociologie de l'expérience*), sob forte inspiração de Weber e de Simmel, propõe uma prática de investigação projetada para compreender a socialização e subjetivação dos indivíduos em uma realidade caracterizada pela copresença de sistemas sociais estruturados por princípios autônomos. A socialização do indivíduo nunca é total, pois sua experiência está inscrita nesses múltiplos registros sociais que não são congruentes, sendo que os sistemas sociais dominantes na contemporaneidade são "comunidade", "mercado" e "cultura". Cada um deles, respectivamente, pressupõe uma lógica própria de ação social não hierarquizada nem combinada de modo predeterminado.

Nesse nível de análise, o uso das categorias centrais da "Sociologia da experiência", proposta por François Dubet (1946-)[33] (PÉRIGUEUX,

33 Sociólogo investigador do Centro de Análise e de Intervenção Sociológica (CADIS) da École des Hautes Études en Sciences Sociales e docente da Universidade de Bordéus.

1946), têm oferecido precioso auxílio teórico-metodológico. Isso por se tratar de uma Sociologia preocupada em compreender tanto o sentido que os sujeitos dão a si, suas ações e suas vidas, quanto o que as instituições sociais, sobretudo a escola, parametrizadas por diferentes princípios sociais, produzem neles.

Quadro 1 – Sistema social de referência e características das suas lógicas de ação.

Sistema de social de referência	Lógicas de ação	Gestão da identidade	Princípios
Comunidade	**Integração**	Encaminha-se no sentido de integração com o grupo de referência.	Integração comunitária; oposição (nós *versus* eles); conformidade e; desvio.
Mercado	**Estratégia**	Recurso para conquista de poder ou *status*. Satisfação dos interesses.	Sistema de concorrência regulada; competição.
Cultura (nos indivíduos)	**Subjetivação**	"Empenhamento". Construção do sujeito que se visualiza como alheio ou em conflito com o sistema, mas não é mera expressão de seus interesses intrínsecos.	Cultura que define capacidade crítica e de ação voluntária. Conflito, reflexividade e criticidade com relação à alienação.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da obra de Dubet (1994).

A noção de experiência social é resultado da mobilização e articulação aleatória entre essas lógicas de ação (integração, estratégia, subjetivação). Nos termos de Dubet (1994, p. 107):

> A Sociologia da experiência tem em vista definir a experiência como uma combinação de lógicas de ação, lógicas que ligam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. O ator é obrigado a articular lógicas de ação diferentes, e é a dinâmica gerada por esta atividade que constitui a subjetividade do ator e a sua reflexividade.

Assim, há de se considerar que os atores nem estão em afinação total com uma programação sociocultural, pois não há unidade entre os diversos sistemas sociais, tampouco são perfeitos senhores de si e de suas histórias, já que integram e incorporam coercitivamente (ainda que incompletamente) valores, recursos e lógicas dos meios sociais em que atuam. A Sociologia da experiência recusa tanto a ideia de um ator totalmente cego como a de um perfeito clarividente (DUBET, 1994).

Nessa linha, os indivíduos se percebem distanciados da objetividade de seus papéis sociais e se cobram por uma explicação, justificativa e compreensão de suas vidas. A identidade não é uma posição social, mas uma construção. O papel social, como aluno ou professor, é justamente resultado de uma gestão da experiência, da própria forma como o indivíduo se compreende e produz as narrativas sobre si, os outros e o mundo (social). Por isso, é imprescindível ao sociólogo (da experiência) e ao professor de Sociologia observar os indivíduos em ação e escutar o que eles têm a dizer sobre si.

As pesquisas sobre ensino de Sociologia, assim como suas estratégias didático-pedagógicas, têm tido que lidar com as relações intersubjetivas entre professores e seus alunos no cotidiano institucional como fator que afeta substancialmente a produção e a circulação do conhecimento sociológico. Isso pode ser constatado de variadas formas pelas pesquisas com ênfase nas identidades, representações e interações docente-discente, na aprendizagem, nas relações estabelecidas com os saberes sociológicos ou naquelas que se desenvolveram tendo a sala de aula como campo de referência. Para tratar a educação desse ponto de vista, é necessário reconhecer, *a priori*, a relação provisória e artesanal entre os saberes instituídos e as vivências cotidianas que os transformam.

No livro *Na escola: Sociologia da experiência escolar*[34], Dubet e Martuccelli demonstram como os indivíduos combinam as diversas lógicas da ação em um contexto no qual a escola não possui efetiva homogeneidade de valores capaz de produzir integração social ou mesmo reproduzir padrões culturais dominantes.

Entre as pesquisas de doutorado no subcampo do ensino de Sociologia que fizeram isso, destacam-se as de Jeferson da Costa Soares (2014), Fernanda Feijó (2017), Mário Bispo dos Santos (2017) e Alexandre Jeronimo Correia Lima (2018).

No primeiro caso, o autor mobilizou as noções da Sociologia da experiência para analisar tanto o "programa institucional" da escola (no caso, o Pedro II) como a atividade do professor como um "trabalho sobre o outro", de modo a perceber "[...] a subjetividade, a experiência social e

34 Tradução livre do original "Dubet, F., Martuccelli, D. A lécole. Sociologie de l'experience scolaire. Paris, Éditions Du Seuil, 1996".

a identidade social na construção do trabalhador como sujeito social" (SOARES, 2014, p. 230). Já Feijó enfatizou a necessidade de se pensar os estudantes como sujeitos políticos e históricos em um contexto de pertencimento múltiplo e cruzado. Em seus termos, "[...] apesar do cidadão permanecer vinculado à sua nação, é preciso perceber que a imagem de nação hoje é complexa e que os pertencimentos são múltiplos" (FEIJÓ, 2017, p. 112). Santos, ao realizar um estudo comparado entre três universidades de diferentes regiões do país sobre o que produz o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de Sociologia, percebe que a formação proporcionada pelo programa resulta, em parte, na aquisição dos saberes docentes experienciais, sendo a escola o espaço de construção dessas experiências. Por fim, Lima, a partir de observações da prática da disciplina de Sociologia nas escolas, constatou que os alunos e professores, ao se produzirem como sujeitos, atuando de acordo com múltiplas lógicas descritas por Dubet, (re)produzem o próprio conhecimento sociológico.

Outros pesquisadores, como os casos exemplares de Lígia Wilhelms Eras (2014) e Marco Aurélio Pedrosa de Melo (2017), tomam contato indireto com a Sociologia da experiência quando mobilizam as ideias de Dubet e Matuccelli a propósito da "escola justa" (DUBET, 2004). Isto é, uma que proporcionaria oportunidades aos alunos se preservasse a dignidade e autoestima de todos, tratando-os como "[...] sujeitos em evolução e não apenas como alunos engajados em uma competição" (DUBET, 2004, p. 553). Uma escola que combine justiça equitativa, mérito, acesso e valorização dos diplomas escolares, juntamente com uma compensação com relação às desigualdades sociais de origem.

Pesquisas futuras que façam uso da noção de experiência social podem contribuir com a reflexão a respeito do sujeito do conhecimento das Ciências Sociais. Quem é ele? Quais são os sistemas sociais em que ele atua? Sob quais lógicas? Como produz sua identidade? Isto é, como se dá a subjetivação e a socialização de quem ensina e quem aprende Sociologia.

Também podem contribuir com o reconhecimento das lógicas de ação de professores e alunos em variados contextos pedagógicos, em escolas diversas ou momentos diferentes de uma mesma escola. Suas potencialidades são vastas, assim como seus obstáculos, sendo o principal

deles a produção de bons métodos de observação capazes de perceber como os sujeitos dirigem suas práticas e significam suas experiências.

Além do ponto de vista do pesquisador, o aproveitamento da Sociologia da experiência em pesquisas e práticas de ensino de Sociologia pode ser pensado em outros dois sentidos. Primeiro, do ponto de vista do professor, que busca compreender seu aluno enquanto sujeito cuja experiência social enseja lógicas de ação que podem ser mais ou menos aderentes às interações escolares ou à aprendizagem das teorias e métodos das Ciências Sociais/Sociologia. Segundo, do ponto de vista do professor autocrítico, a Sociologia da experiência pode auxiliar na percepção de sua própria experiência, enquanto um sujeito em construção que assume o papel de docente.

Conhecer lógicas de ação mobilizadas na escola pelos seus principais atores pode ampliar as expectativas de encontrar no ofício docente e nas dinâmicas da instituição escolar possibilidades e recursos para a compreensão, efetivação da produção e circulação de conhecimentos sociológicos.

*ALEXANDRE JERONIMO CORREIA LIMA é doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); professor da Universidade Federal do Ceará (UFC); atua na área de formação de professores de Sociologia e Ciências Sociais.

***

SUBCAMPO, *o ensino de Sociologia e o seu:*

Daniel Gustavo Mocelin

Quando o ensino da Sociologia é definido como um "subcampo" na literatura sociológica, busca-se demarcar um espaço semiautônomo de produção de conhecimento constituído no interior da grande área científica das Ciências Sociais (FERREIRA; OLIVEIRA, 2015; BODART; PEREIRA, 2017; CARVALHO; HANDFAS, 2019). O conceito de "subcampo do ensino da Sociologia" se difere do conceito de "campo do ensino da Sociologia", estando delimitado por uma preocupação em torno da produção científica sobre ensino de Ciências Sociais (ver verbete

S

sobre Campo). Esse "subcampo científico do ensino de Sociologia" expressa esforços de investigação instituídos no meio acadêmico, em que cientistas sociais estudam diversas dimensões da trajetória da Sociologia no ensino médio, a partir de análises de questões epistemológicas, teóricas e empíricas que envolvem essa área e de vastos mapeamentos da própria produção científica sobre o ensino da Sociologia, tendo em vista acompanhar de perto os percalços, avanços e desafios que se colocam à institucionalização da disciplina de Sociologia no currículo escolar e, ao mesmo tempo, reivindicar maior abertura às questões relacionadas ao ensino das Ciências Sociais na educação básica, junto à pesquisa nas Ciências Sociais.

Nos estudos realizados pelos participantes desse campo, muitas vezes tomam destaque as próprias disputas que eles movem em busca de espaço no seio do campo científico mais amplo das Ciências Sociais. Dessa forma, esse subcampo é constituído e mobilizado pelos cientistas sociais dedicados a pesquisar e a promover a área de ensino, especialmente professores universitários atuantes em cursos de licenciatura em Ciências Sociais e engajados na formação de professores de Sociologia para as redes de ensino básico. Todavia, esses mesmos professores também realizam atividades de pesquisa e, em grande parte, estão vinculados a programas de pós-graduação na área das Ciências Sociais ou na área da Educação. Nesse sentido, é facilmente admissível compreender que tais agentes estão engajados, por suas práticas acadêmicas e produção científica, em explorar nichos de pesquisa e construir espaços acadêmicos para promover e difundir suas investigações e publicações, que tomam por objeto o próprio ensino da Sociologia.

A organização do subcampo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia vem se expressando de diversas formas, entre as quais se destacam: a realização regular de eventos exclusivos sobre ensino da Sociologia e de Grupos de Trabalho específicos em eventos científicos das áreas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política; a proliferação de dossiês e artigos sobre ensino da Sociologia em periódicos científicos; a expansão de grupos e laboratórios de pesquisa especializados na temática do ensino, por todo o país; a recente criação de um mestrado profissional em rede (ProfSocio/Capes), reunindo diversas instituições; a formação e consolidação

da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e do Comitê de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), responsável pela organização do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb). Tais resultados representam a organicidade do subcampo e evidenciam uma crescente divulgação dos conhecimentos científicos sobre o ensino das Ciências Sociais cujo foco central vem sendo a "Sociologia Escolar" (ver verbete sobre Campo).

O produto acadêmico do subcampo do ensino da Sociologia pode ser observado em inúmeros livros, capítulos de livros, dossiês e artigos em periódicos científicos da área, além de outros tipos de recursos, como *sites*, *blogs*, *podcast* e materiais didáticos. Ferreira e Oliveira (2015) e Carvalho e Handfas (2019) destacam que essa produção cresceu exponencialmente, sobretudo, após a disciplina de Sociologia conquistar obrigatoriedade no currículo escolar, em 2008. Esse fato pode ser considerado como um fator impulsionador para a aceitação e consequente ampliação dos espaços destinados à temática do ensino nos círculos acadêmicos mais tradicionais das Ciências Sociais. Os estudos produzidos no subcampo remetem a diversas temáticas, que vão desde a história e a finalidade do ensino da Sociologia na educação básica, passando pelas pesquisas que relacionam esse ensino com temas como "juventude", "cultura", "gênero", "trabalho", "tecnologia", "saúde" e "meio ambiente", chegando até estudos sobre a formação e o perfil de professores, o sentido do estudo dos temas das Ciências Sociais pelos alunos das redes escolares, a avaliação das metodologias e experiências didático-pedagógicas na área. Essa onda de temáticas afins pode ser observada tanto nos artigos publicados em periódicos quanto nos trabalhos apresentados em eventos sobre o ensino da Sociologia. Além desses tipos de estudos, devem ser destacadas as investigações, produzidas no subcampo, que realizam levantamentos sobre a própria produção científica na área e que têm papel decisivo na definição, demarcação e autonomia desse espaço.

Nessas investigações, a produção científica acerca da temática do ensino da Sociologia vem sendo analisada com base em diversos aspectos, incluindo o tipo de produção bibliográfica, didática e tecnológica; as temáticas mais específicas relacionadas à questão do ensino; as áreas de concentração desses estudos (Sociologia, Antropologia, Ciência Política e Educação); o mapeamento de autores, suas vinculações institucionais e

produtividade; a evolução temporal e a distribuição espacial da produção; a expansão das publicações sobre ensino na produção total da grande área; a inserção nacional e internacional dos pesquisadores; as redes de autoria; os conteúdos de livros didáticos, entre outros. O Quadro 1 apresenta uma amostra da produção científica que discute diretamente o conceito de subcampo do ensino de Sociologia.

Quadro 1 – Produção científica sobre o subcampo do ensino de Sociologia.

Ano	Título	Autoria	Canal de publicação
2014	Campo científico-acadêmico e a disciplina de Sociologia na escola.	CAREGNATO, Célia Elisabete; CORDEIRO, Victória Carvalho.	*Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 39-57, jan./mar. 2014
2015	O ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico.	FERREIRA, Vanessa Rego; OLIVEIRA, Amurabi .	*Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. Maringá-PR, v. 37, n. 1, p. 31-39
2017	Breve balanço do subcampo “ensino de Ciências Sociais” no Brasil e o papel da Associação ABECS.	BODART, Cristiano das N.; PEREIRA, Thiago I.	*Cadernos da ABECS*, v.1, n.1, p. 1-10, jan./jun.
2018	Dossiês sobre ensino de Sociologia no Brasil (2007-2015): temáticas e autores(as).	BRUNETTA, Antonio A.; CIGALES, Marcelo P.	*Latitude*, UFAL, Maceió-AL, v. 12, n.1, p. 148-171
2019	A construção conceitual e empírica do “subcampo” ensino de Sociologia.	BODART, Cristiano das Neves.	*O ensino de Sociologia no Brasil*, v.2. Maceió-AL, Ed. Café com Sociologia, p. 11-38

Nota: Estudos que discutem direta e/ou indiretamente elementos empíricos que subsidiam a concepção conceitual de “subcampo” do ensino da Sociologia.
Fonte: Levantamento bibliográfico realizado pelo autor.

Especialmente nesses estudos é que o conceito de “subcampo do ensino” tem sido abordado, muitas vezes evidenciando certa persistência de uma posição periférica ocupada pela área de ensino no interior do campo de pesquisa das Ciências Sociais. Nesse sentido, Ferreira e Oliveira (2015) chegaram a avaliar preliminarmente que a instabilidade da temática do ensino da Sociologia, na agenda de pesquisa das Ciências Sociais, não permitiria sequer definir essa área como um “subcampo”, sugerindo que a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia é que teria promovido a temática também no campo científico. Não obstante, estudos como o de Bodart e Pereira (2017) destacam que a condição da área de ensino vem melhorando, não apenas após o retorno da Sociologia ao currículo escolar, mas pela organização crescente da área. Esse avanço é ilustrado pela nova oferta de eventos dedicados ao ensino, resultando no expressivo

aumento da produção científica na área (BODART; SOUZA, 2017; BRUNETTA; CIGALES, 2018; CARVALHO; HANDFAS, 2019). Além desses estudos que problematizam o conceito de "subcampo", há outros que se voltaram a realizar levantamentos do estado da arte, dentre os quais pode-se destacar, por exemplo, os trabalhos de Handfas e Maçaira (2014), Brunetta e Cigales (2018) e Oliveira e Melchioretto (2020).

O conjunto de pesquisas conduzidas pelos participantes do subcampo tem sido importante no amplo mapeamento das problemáticas que atravessam a área de ensino, o que pode vir a auxiliar na própria defesa da continuidade da prática de ensino da Sociologia nas escolas. Destaca-se que esse "subcampo" de pesquisa ganha cada vez mais força e é atualmente uma das especialidades mais pujantes no campo das Ciências Sociais, atraindo número crescente de interessados. Pesquisas futuras que venham a referir o subcampo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia podem voltar-se para investigações sobre o interesse dos iniciantes pelo subcampo; o papel das associações na delimitação do subcampo; a importância da criação de periódicos científicos especializados em ensino da Sociologia para legitimar o subcampo; a formação e a complexidade das redes de autoria em pesquisas sobre o ensino; o volume da participação de professores que ministram a Sociologia nas escolas nos eventos científicos e na produção do subcampo.

*__DANIEL GUSTAVO MOCELIN__ é doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professor do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-graduação em Sociologia dessa mesma instituição; líder do Laboratório Virtual e Interativo de Ensino em Ciências Sociais (LAVIECS/DGPB-CNPq/UFRGS).

***

S

TEORIA SOCIOLÓGICA*, o ensino de Sociologia e a:*

*Mariana Toledo Ferreira**

*Stefan Klein***

Abordar o ensino de Sociologia e a teoria sociológica passa, primeiramente, pelo reconhecimento de que a nomenclatura de nosso verbete – *mutatis mutandis* ao que ocorre com o nome da disciplina – leva em consideração o fato de que a perspectiva está marcada pelas Ciências Sociais no sentido mais estrito, ou seja, inclui a Antropologia (ou Teoria Antropológica) e a Ciência Política (ou a Teoria Política). Em virtude disso, optamos por mobilizar autoras e autores que fujam aos nomes mais citados e recorrentes quando ocorre a discussão das grandes teorias, privilegiando quem, de um lado, reflete sobre essa questão no contexto do ensino de Sociologia no Brasil ou, de outro, está pensando teoricamente sobre a teoria – novamente, sem adentrar os meandros da preferência por determinada autoria ou corrente teórica.

Desse ponto de vista, destacamos que a teoria – não necessariamente em sua expressão dita sociológica – marca a concepção da educação básica no Brasil. Ela se faz presente como objetivo desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no Plano Nacional de Educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2013) e na mais recente Base Nacional Comum Curricular. A tônica predominante é a preocupação com a *articulação entre a teoria e a prática*, que reverbera nos diferentes textos orientadores da concepção educacional referente ao nível médio. Trata-se de uma questão que, no âmbito das Ciências Sociais, tem sua presença igualmente central ao pensarmos a tríade *formação* (acadêmica ou cultural), *qualificação profissional* e *reflexividade* (ou autonomia), e se apresenta historicamente na consolidação acadêmica da Sociologia em sua faceta moderna europeia-estadunidense (GARCIA, 2000). Quando falamos em teoria, buscamos evitar uma separação estanque entre conhecimento de cunho teórico e

empírico: a teoria sociológica só pode existir ancorada na pesquisa empírica, enquanto, por sua vez, a investigação empírica deve se pautar pela teoria – em suma, uma via de mão dupla.

No que diz respeito ao estado da arte da relação entre a teoria sociológica e o ensino de Sociologia, podemos apontar, inicialmente, um tão curioso quanto paradoxal distanciamento entre o acúmulo e a multiplicação de materiais e estudos acerca do ensino de Sociologia face à quantidade exígua que se encontra dedicada à teoria sociológica nesse contexto em particular. O motivo pelo qual ela pode ser qualificada de paradoxal deve-se ao fato de que é recorrente, seja na concepção formativa, seja no contato com o material didático e a consequente preparação das aulas de ensino de Sociologia, a dúvida a respeito de como trazer a teoria sociológica para a sala de aula.

A relativa ausência à qual nos referimos aqui pode ser observada há mais de uma década: quando Röwer (2016a) mapeia os trabalhos de 2005 a 2015 do GT "Ensino de Sociologia", no Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, é flagrante a quase omissão da discussão de teoria no retrato que nos apresenta. O mesmo pôde ser constatado por nós no Eneseb, primeiro em 2017, sendo talvez mais explícito em 2019, em que o GT 13, intitulado "Teorias e métodos em pesquisas sobre ensino de Sociologia", contou com trabalhos muito instigantes, mas que se dedicaram tão somente a métodos e metodologias do ensino de Sociologia. Chama-nos a atenção o fato de que, apesar da relevância que a teoria sociológica recebe no contexto formativo das e dos docentes (OLIVEIRA, 2015b), observa-se o contraste da atenção relativamente menor no que concerne à produção acadêmica sobre o problema.

A exceção que mais se destaca, voltando o olhar ao Eneseb, foi o trabalho apresentado por Joanildo Burity (2017). O artigo retrata a experiência do ensino de teoria em um mestrado profissional voltado à formação de professores, sobretudo à contribuição da teoria sociológica na formação de profissionais docentes e de estudantes do ensino médio. A sua reflexão relaciona o foco sobre a teoria com a temática da construção do currículo e da mediação pedagógica, realizando, ainda, o questionamento do cânone disciplinar centrado na ideia de clássicos das Ciências Sociais.

O lugar e a forma de apropriação dos clássicos são discutidos por José Dias Neto e Julia Maçaira (2012). Ali, debatem a atualidade – e a pertinência – do recurso à teoria sociológica clássica no contexto do ensino médio, enfocando as possíveis conexões entre autores que escrevem no século XIX e início do século XX e os temas atuais do cotidiano estudantil, inclusive formulando sugestões didático-metodológicas acerca de seu uso em sala de aula. Enfatizam, ainda, que o trabalho com autores clássicos – e isso vale também para os contemporâneos – implica um esforço de contextualização.

Márcio de Oliveira (2015b), analisando os currículos de alguns cursos superiores de Ciências Sociais, reflete sobre o ensino da teoria sociológica nesse *locus* da formação docente. Assim, salienta o consenso sobre a importância do ensino das teorias clássica e contemporânea, consenso esse não acompanhado de discussões explícitas sobre como ensinar teoria.

Amurabi Oliveira (2014a) pensa sobre os desafios teóricos e metodológicos do ensino de Sociologia a partir da dupla hermenêutica presente na produção do conhecimento nas Ciências Sociais, para compreender a relação entre o conhecimento sociológico e o senso comum. Destaca, também, em que medida os clássicos da Sociologia – notadamente Marx (1818-1883), Émile Durkheim (1858-1917) e Max Weber (1864-1920) – forneceram aportes metodológicos que contribuem na realização dos princípios epistemológicos indicados pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

As OCEM (2006) da área de Sociologia apresentam dois princípios epistemológicos norteadores do ensino dessa disciplina: o *estranhamento* e a *desnaturalização*. Tomando o olhar humano como social e culturalmente construído, o *estranhamento* constitui um esforço de afastamento e de crítica, que se volta ao que é entendido como certo ou imutável. Relacionadamente, desnaturalizar um fenômeno é colocar em evidência sua historicidade, os interesses e contradições que o envolvem, enfatizando seu caráter socialmente produzido. Estranhar e desnaturalizar situações familiares é uma condição do fazer sociológico, de modo que se vá além de interpretações marcadas pelo senso comum, levando a cabo uma análise sistemática da realidade.

Para realizar esses princípios epistemológicos, as OCEM distinguem três dimensões metodológicas: temas, teorias e conceitos. Trata-se de três formas distintas de proporcionar um fio condutor para o planejamento docente, sendo uma questão de ênfase, muito mais do que de abordagens metodológicas excludentes. Nesse sentido, a partir do documento, a teoria – sociológica, antropológica e política – emerge como incontornável.

A(s) teoria(s) fazem parte de um empreendimento coletivo para o conhecimento da realidade social, permitindo ir além de um caso específico – tomado isoladamente ou de modo particularista – rumo à produção de abstrações. Uma teoria debate com formulações teóricas que a precederam e está baseada em novos conhecimentos, geralmente acumulados a partir de novas investigações e metodologias de pesquisa (MORAES; GUIMARÃES, 2010). Além disso, no campo das Ciências Sociais, as diferentes teorias convivem, não são superadas, o que resulta em uma pluralidade de contribuições teóricas às vezes convergentes, às vezes concorrentes.

Cabe ressaltar que as teorias, quando relacionadas ao ensino de Sociologia, precisam ser pensadas como subordinadas aos dois princípios epistemológicos. Mais do que ensinar a teoria pela teoria – numa ênfase conteudista – ou temas do presente apresentados sem rigor, trata-se de estimular nas/nos estudantes a imaginação sociológica, examinando criticamente as situações cotidianas.

A Sociologia, no ensino médio, busca articular os conhecimentos trazidos pelo alunato e as teorias e conceitos sociológicos. Nesse espaço, o processo teórico não vale em si mesmo: é na articulação entre a realidade e a teoria, partindo do senso comum e o superando, que se pode construir uma nova interpretação sobre fenômenos até então tidos como naturais (OLIVEIRA, 2014a). Aliás, a pluralidade de teorias concorrentes pode contribuir para esse processo, evidenciando diferentes recortes possíveis para tratar de um mesmo tema e, consequentemente, decifrando a complexidade da realidade social.

Entre os desafios para a pesquisa relacionada ao tema deste verbete salientamos, primeiramente, a necessidade de fomentar investigações teórico-metodológicas do ensino de Sociologia envolvendo explicitamente a relação entre abordagens clássicas e contemporâneas, e que devem estar

intimamente associadas à problematização do viés eurocêntrico que marcou a tradição de institucionalização dessa disciplina do ponto de vista acadêmico. Isso implica ter no horizonte o pensar sobre a própria concepção de teoria (CONNELL, 2012), marcada por cânones que merecem ser postos em questão, a fim de contribuir na tarefa pensada para a teoria, a saber, enfrentar questões candentes do cotidiano no que diz respeito às mudanças sociais.

Igualmente torna-se necessário observar o contexto transversal e, frequentemente, não disciplinar a que estará submetida a Sociologia com a implementação do (mais) novo ensino médio, analisando em que medida haverá espaço para o ensino e a reflexão sobre a teoria nesse contexto em que o lugar do conhecimento sociológico ainda está em (re)construção.

*MARIANA TOLEDO FERREIRA é doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP); professora de sociologia no ensino médio e no curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG); atua nas áreas de sociologia do conhecimento e sociologia da educação.

**STEFAN KLEIN é doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP); professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (SOL/UnB); foi professor de Sociologia no ensino médio.

***

***TRABALHO**, o ensino de Sociologia e o:*

*Nise Jinkings**

O trabalho é categoria central para a análise da vida em sociedade e vem tendo, historicamente, lugar preponderante nas reflexões de inúmeros pensadores sobre o mundo e a realidade social, muito antes do surgimento das Ciências Sociais. Já na Grécia da Antiguidade, o modo como se organizava a sociedade grega e a divisão escravocrata do trabalho eram objetos das reflexões filosóficas. Muitos séculos depois, contemporâneo da revolução burguesa clássica, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) afirma o trabalho como a ação humana intencional, consciente e reflexiva que liberta o homem na sua relação com a natureza (CARDOSO, 2011).

Mas a centralidade da categoria "trabalho" na análise da vida social fica mais evidente com a consolidação da sociedade moderna capitalista e o surgimento da Sociologia como ciência, no contexto das crises sociais do século XIX. As teorias formuladas pelos pensadores clássicos da Sociologia, especialmente Karl Marx (1818-1883), Émile Durkheim (1858-1917) e Max Weber (1864-1920), não obstante suas contribuições resultem em distintas perspectivas teóricas e epistemológicas, reafirmam a relevância da categoria trabalho em suas análises e interpretações da sociedade capitalista (JINKINGS; CARIDÁ, 2016).

Na contemporaneidade, o pensamento sociológico, amplamente fundamentado nas matrizes clássicas, segue tendo o trabalho como categoria importante na análise das contradições sociais do presente e do passado. Em particular, a Sociologia do Trabalho estuda em profundidade o processo de transformações no mundo do trabalho, desencadeado mais intensamente desde as últimas décadas do século passado (ANTUNES, 2019). São processos abrangentes que implicam mudanças drásticas nos processos de trabalho, nas relações de produção, nos ambientes laborais, no contexto de um movimento de reestruturação global do capitalismo contemporâneo.

Esse processo de transformação social e do trabalho repercute no ensino da Sociologia na educação básica e no trabalho docente com a disciplina nas escolas. Por um lado, o lugar relevante da categoria "trabalho" no pensamento sociológico clássico e contemporâneo expressa-se na sua forte presença nos livros didáticos de Sociologia e nos documentos curriculares das Ciências Sociais, como conteúdo de ensino. Por outro lado, a categoria vem fundamentando estudos e pesquisas que se voltam para a análise do trabalho de professores e professoras de Sociologia na rede escolar, em várias localidades do país, atingidos pelas transformações produtivas da atualidade.

Nos cinco livros didáticos de Sociologia aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), edição 2018, o "trabalho" é tema de capítulos e unidades didáticas. Neles são abordadas, com ênfases distintas, as concepções e teorias sociológicas clássicas sobre o tema, nas formulações de Marx, Durkheim e Weber sobre o trabalho na sociedade capitalista, os processos históricos de transformações no mundo do tra-

balho e as análises contemporâneas sobre o processo em curso de reestruturação produtiva. Essa presença temática em todos os livros didáticos é curiosa, quando se constata que o "trabalho" não consta dentre as categorias relacionadas nos editais dos PNLD 2012, 2015 e 2018, tidas como obrigatórias para o componente curricular Sociologia.

Uma provável explicação para esse paradoxo é a frequência com que a categoria "trabalho" aparece nos documentos curriculares estaduais. A pesquisa de Caridá (2014) sobre os conteúdos de Sociologia previstos em diretrizes curriculares de 14 estados, publicadas entre 2007 e 2012, constatou que apenas uma dessas diretrizes não incluía o "trabalho". Os conteúdos propostos nas 13 restantes eram: mundo do trabalho e sociedade burguesa (Acre); trabalho e organização societária (Tocantins); mercado de trabalho e novo perfil do trabalhador (Alagoas); Sociologia do Trabalho, organização social nos diferentes modos de produção (Distrito Federal); a sociedade capitalista: meios de produção, trabalho, cultura e classes sociais (Mato Grosso); trabalho, produção e consumo (Goiás); trabalho na sociedade capitalista, mudanças no mundo do trabalho, trabalho imaterial/intelectual, novas exigências profissionais (Espírito Santo); industrialização (Minas Gerais); trabalho, sociedade, capitalismo; relações de trabalho (Rio de Janeiro); trabalho como mediação; divisão social do trabalho; processo de trabalho e relações de trabalho; transformações no mundo do trabalho; emprego e desemprego (São Paulo); conceito de trabalho e o trabalho nas diferentes sociedades; organização do trabalho nas sociedades capitalistas e suas contradições; relações de trabalho; trabalho no Brasil (Paraná); trabalho e sociedade (Rio Grande do Sul); o trabalho na sociedade capitalista (Santa Catarina).

A análise das dissertações e teses sobre ensino de Sociologia, defendidas entre 1993 e 2019 em universidades de todo o país (aqui citados os autores, universidades e ano de defesa), revela que a categoria "trabalho" está presente como objeto de pesquisa ou fundamento teórico-metodológico, em número significativo desses textos acadêmicos. Uma temática que se destaca é a do trabalho docente com a Sociologia na rede escolar. Sabe-se que as atuais transformações produtivas têm implicado em um processo intenso de precarização laboral, que afeta fortemente a educação e o trabalho docente. Nas escolas, múltiplas exigências à realização do trabalho do professor se dão em um quadro de baixa remuneração, longas

jornadas laborais, precárias condições formativas e de trabalho, e intensificação do trabalho (COSTA; OLIVEIRA, 2011).

Algumas dissertações e teses tratam do trabalho do professor de Sociologia que, além das condições laborais precárias, comuns aos docentes da rede pública escolar, realiza-se com algumas particularidades que o diferenciam negativamente. Uma delas é a carga horária da disciplina, de apenas uma hora aula semanal em vários estados do país, o que obriga muitos professores a trabalhar em várias escolas para completar sua carga horária ou a ministrar outras disciplinas. Outra condição muito comum entre professores de Sociologia – ainda que afete todas as disciplinas escolares – é a contratação de professores temporários, ou mesmo com vínculos contratuais efetivos, formados em outras áreas de conhecimento. Seguem referências de dissertações de mestrado que tratam dessas difíceis condições de trabalho no ensino de Sociologia: Lígia Eras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2006; Maristela Rosa, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2009; Ana Lúcia Lennert, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2009; Gabriel Zanardi, Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2009; Heloiza Viana, Universidade Federal de Goiás (UFG), 2012; Jorge Fuentes, Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2015; Laísse Sobral, Universidade Federal de Goiás (UFG), 2015; e Isaac Medeiros, Universidade Federal do Ceará (UFC), 2017. As especificidades da docência nas Ciências Sociais, a precarização do trabalho nas escolas, suas consequências para a saúde dos professores, as relações sociais, políticas e pedagógicas que se estabelecem nesses ambientes são problemáticas analisadas nas teses de doutorado de: Tatiana Bukowitz, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2015; Marco Aurélio Melo, Universidade Federal de Goiás (UFG), 2017; e Natália Marpica, Universidade de São Paulo (USP), 2018.

Outros textos acadêmicos têm a categoria "trabalho" como fundamento teórico-metodológico, partindo de uma perspectiva marxiana. Analisam as relações entre trabalho e educação na sociedade contemporânea, focando no currículo de Sociologia proposto em documentos da política educacional e nas condições materiais e pedagógicas para sua concretização nas escolas. São exemplos as dissertações de: Maria Clara Fernandes, Universidade Federal Fluminense (UFF), 2013; Ana Carolina Ca-

ridá, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2014; Suelen Fruneaux, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2015. Também com uma fundamentação marxista, a dissertação de Marival Coan, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2006, analisa a categoria "trabalho" nos livros didáticos de Sociologia.

Em artigos publicados em periódicos, monografias de final de curso defendidas nas universidades, trabalhos apresentados em congressos da área e capítulos de livros, as temáticas que relacionam ensino de Sociologia e trabalho seguem presentes, apontando para os nexos entre ensino da disciplina e trabalho docente; cotidiano escolar e condições de trabalho; diretrizes curriculares, concepções pedagógicas e as atuais transformações produtivas; ensino de Sociologia na educação profissional e tecnológica. Nos três últimos Eneseb, a temática foi central em um dos Grupos de Trabalho (GT): GT "O ensino de Sociologia e a categoria trabalho", no IV Eneseb, realizado em 2015; GT "Um balanço do debate sobre a atualidade do trabalho docente no ensino de Sociologia", no V Eneseb, ocorrido em 2017; GT "O ensino de Sociologia e a educação profissional e tecnológica", no VI Eneseb, em 2019.

Esse breve mapeamento da produção acadêmica brasileira sobre o ensino de Sociologia e o trabalho revela a diversidade de temas que derivam da associação entre essas duas categorias e aponta para sua inegável potencialidade analítica.

Na atualidade, novas possibilidades temáticas e analíticas se abrem para os pesquisadores da área, em face das recentes reformas políticas, econômicas e educacionais, que se articulam num círculo de precarização do trabalho e dos processos educativos. Particularmente quanto à Sociologia, vislumbra-se o final de um ciclo histórico de sua presença disciplinar obrigatória nas escolas. Quais as consequências dessas mudanças? Um amplo leque de questões pode instigar pesquisas e análises que visam desvelar dimensões das complexas relações entre trabalho e educação, ensino de Sociologia e trabalho, no crítico tempo social em que vivemos.

*NISE JINKINGS é doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Centro de Ciências da Educação.

***UNESCO**, o ensino de Sociologia e a:*

*Ricardo Colturato Festi**

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, em sua sigla em inglês) foi criada em 1946, tornando-se, rapidamente, uma das principais instituições responsáveis por impulsionar e financiar a reorganização das Ciências Sociais nos 30 primeiros anos após o término da II Guerra Mundial. Nessa época, as principais ações da Unesco nesse sentido foram o financiamento e o incentivo à pesquisa; a criação e a manutenção de associações não governamentais; os incentivos e a organização de eventos científicos (congressos, seminários, encontros); o mapeamento da situação do ensino e da pesquisa das Ciências Sociais; o envio de *experts* para assessorar e ajudar em políticas específicas, entre outras tantas medidas (FESTI, 2018).

Em meados do século XX, no mundo ocidental, as Ciências Sociais, em particular a Sociologia, tinham adquirido o *status* de "ciência séria" frente aos organismos de poder, vistas como capazes de produzirem conhecimentos "úteis" para transformar a realidade. Tratava-se de um contexto em que predominava uma visão racionalista e modernizadora da sociedade capitalista, isto é, a crença no planejamento e no intervencionismo estatal enquanto impulsionadores do progresso técnico e social[35]. Assim, a Sociologia era vista enquanto uma possibilidade tanto técnico-instrumental quanto de formação de novos quadros, ajudando na educação de cidadãos com noções sobre a estrutura e o funcionamento da sociedade a qual eles pertenciam, assim como de outras sociedades (UNESCO, 1954, p. 25).

Dentre as associações científicas criadas com ajuda da Unesco estão a Associação Internacional de Sociologia (1949), a Associação Latino-

---

35 No Brasil, nos anos 1950/1960, essa perspectiva está expressa no assim chamado "nacional-desenvolvimentismo".

Americana de Sociologia (1950) e a Sociedade Brasileira de Sociologia (1950). Além destas, a Unesco também aportou na fundação de centros de pesquisa e ensino regionais, como foram os casos do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1954, do Centro Latino-Americano de Pesquisa em Ciências Sociais (Clapcs) e da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), ambas em 1958. Assim, os intelectuais e suas ideias passaram a contar com uma rede internacional, constituindo pela primeira vez uma comunidade acadêmica internacional de Ciências Sociais, o que ajudou na difusão de ideias, métodos e procedimentos em comum (BEIGEL, 2013).

Ao longo dos anos 1950, três eventos internacionais, patrocinados pela Unesco, foram fundamentais para a institucionalização e desenvolvimento das Ciências Sociais na América Latina. Neles, também foram realizadas reflexões sobre a importância do ensino de Sociologia na educação básica – ou educação secundária, como se chamava na época. Esses eventos foram as conferências sobre o ensino universitário de Ciências Sociais na América Latina, ocorridas em 1956 e 1957, e o Seminário Resistência à Mudança, em 1959. Para embasar os debates da primeira conferência, foram previamente elaborados relatórios sobre o estágio do ensino e da pesquisa das Ciências Sociais em cada país. No caso do Brasil, por sugestão de Fernando de Azevedo (1894-1974)[36], esse documento foi escrito por Mario Wagner Vieira da Cunha (1912-2003), então diretor do Instituto de Administração da Universidade de São Paulo (USP).

A organização dessas conferências seguiram uma orientação da Unesco, votada em sua 7ª Conferência Geral (1952), que autorizou o seu diretor geral "[...] a incentivar o ensino de ciências sociais nas universidades e nos estabelecimentos de segundo grau, sublinhando a contribuição que este pode aportar ao progresso humano e à educação para o civismo internacional"(ADISESHIAH, 1955, n.p.) [37]. O desdobramento dessa resolução foi a organização de três conferências internacionais, em 1954,

36 Fernando de Azevedo, professor de Sociologia da USP, foi um dos principais articuladores da reorganização das Ciências Sociais no Brasil. Nos anos 1950, ele era presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia.

37 Carta de Malcolm S. Adiseshiah (Diretor Geral Interino) ao Ministro das Relações Exteriores. 7 de out. de 1955. Arquivo da Unesco, Paris. Código: 370.23(8) 374.86 "55".

em Nova Delhi (Índia), San José (Costa Rica) e Damasco (Síria). No entanto, devido à ausência de membros da América do Sul na conferência de San José, a Unesco organizou um quarto evento, em 1956, no Rio de Janeiro, com apoio da Organização dos Estados Americanos (OEA).

Ao longo de quase duas semanas, os participantes da Conferência de 1956 discutiram vários temas, divididos em duas comissões de trabalho: a) estudos e métodos e; b) formação de professores e admissão de estudantes nas universidades. Todas as discussões realizadas nessas comissões foram submetidas e votadas na Assembleia Plenária. Talvez a mais conhecida decisão desse encontro, que teve enorme impacto sobre o desenvolvimento das Ciências Sociais na região, foram as criações da Clapcs e da Flacso. Mas no que diz respeito ao ensino de Ciências Sociais nas escolas secundárias, uma de suas resoluções justificava que o seu ensino, além de contribuir para uma formação humanística dos adolescentes, seria um instrumento valioso para despertar a vocação pelos estudos sociais de nível superior, aumentando, assim, as possibilidades de matrículas nesses cursos, além do fato de que o ensino das Ciências Sociais nas escolas secundárias criaria uma reserva de mercado para os diplomados nessa ciência.

Num relatório sobre a conferência de 1956, K. Szczerba-Likiernik[38] argumenta que esse tema ganhou relevância nos debates ocorridos nas comissões e que os presentes consideraram difícil elaborar recomendações precisas sobre esse ponto sem pesquisas preliminares e sem a presença de professores do ensino secundário. Assim, concluíram que era importante organizar futuramente uma mesa-redonda sobre o tema, fato que precisa ser confirmado em estudos futuros. Ainda assim, a grande maioria dos participantes da conferência reconheceram a importância de incluir o ensino de Ciências Sociais nos programas das escolas secundárias[39].

38 Representante do Departamento de Ciências Sociais da Unesco.

39 Rapport de mission: Table ronde sur l'enseignement supérieur des sciences sociales en Amérique du Sud (5-14 mars 1956). De K. Szczerba-Likiernik para o Diretor Geral da Unesco. 18 de abril de 1956. Arquivo da Unesco, Paris. Código: 370.23(8) 067"56".

Para outro *expert* da Unesco, Francesco Vito[40], pareceu-lhe interessante o quanto na América Latina via-se como importante, para a formação cultural da classe dirigente – que deveria levar à frente os programas de desenvolvimento econômico e social –, os estudos das Ciências Sociais. Segundo suas palavras:

> [...] este problema é, sabemos, raramente evocado – para não dizer totalmente negligenciado – nas outras regiões do mundo. Sem contestar o valor dos conhecimentos [das ciências] sociais para a formação e a educação dos adolescentes, nós preferimos [na Europa], em efeito, muito mais ensinar os conhecimentos no quadro das matérias tradicionais (história, geografia, filosofia, língua estrangeira etc.) que sobrecarregar os programas com novas matérias nos quais os métodos não parecem suficientemente comprovados para ser objeto de um ensino a este nível. Na América Latina, na verdade, temos a tendência a ensinar as ciências sociais no nível secundário porque sente-se a necessidade de preparar as novas gerações à vida social, antes mesmo que eles ingressem nas universidades.[41]

Portanto, a defesa do ensino de Sociologia na educação secundária foi justificada, como apontou uma resolução da Conferência de 1956, como um instrumento para melhor desenvolver a consciência cidadã. Para reforçar nosso argumento sobre o contexto intelectual desse debate, podemos citar a célebre intervenção de Florestan Fernandes (1920-1995) no I Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em 1954. Neste, o sociólogo uspiano apresentou o trabalho intitulado "O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira". Após concordar com outros colegas que o ensino das Ciências Sociais na escola secundária ajudaria a divulgar os conhecimentos sociológicos e seria um meio ideal de atingir as funções que a ciência precisaria desempenhar na educação dos jovens para a vida moderna, ressaltou que:

> [...] o ensino de ciências sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a felicidade e a harmonia de atividades baseadas em compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social (FERNANDES, 1955, p. 120).

40 Professor de Ciência Política da Universidade do Sagrado Coração de Milão.
41 Relatório "La conférence régionale de l´Amérique Latine sur l'enseignement des sciences sociales". F. Vito. p. 4. Arquivo da Unesco, Paris.

Portanto, o ensino de Sociologia era visto, na perspectiva de Fernandes, dentro do marco de sua preocupação com a transição da sociedade brasileira, isto é, de uma sociedade arcaica e tradicional para uma urbana, industrial e moderna. Nesta, seria fundamental a constituição e atuação dos sujeitos políticos na efetiva consolidação de uma ordem democrática. Não são esses os mesmos argumentos utilizados ainda hoje para justificar a importância do ensino de Sociologia no ensino médio?

O fato é que a Unesco aportou, de diversas maneiras, para o desenvolvimento, a institucionalização e a profissionalização da Sociologia no Brasil nos anos 1950 e 1960. No entanto, uma consulta ao catálogo de teses e dissertações e do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) evidência que a temática aqui abordada não foi explorada pelas pesquisas sobre o ensino de Sociologia. Por isso, este texto busca incentivar novos estudos. Muitas linhas são possíveis, tendo como eixo central o papel da Unesco na defesa e na implementação da Sociologia na educação secundária na América Latina, em particular no Brasil. A partir deste, pode-se desdobrar estudos sobre as relações políticas e intelectuais entre os agentes envolvidos nessa empreitada; as repercussões, no interior da Unesco, das propostas votadas na Conferência de 1956 sobre o ensino de Sociologia; a recepção dessas ideias no meio acadêmico brasileiro, entre muitas outras possibilidades. Os desafios são grandes, em particular, a pesquisa sistemática e paciente em arquivos, mas temos certeza de que os pesquisadores que tomarem esse caminho terão diante de si um campo instigante e inexplorado.

***RICARDO COLTURATO FESTI** é doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio de pesquisa na École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris; professor da Universidade de Brasília (SOL/UnB).

***

REFERÊNCIAS

ABECS. Edital da I Olimpíada de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro. *In:* **Site da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**. Disponível em: <https://abecs.com.br/olimpiadadesociologiarj/>. Acesso em: 25 de jan. de 2020.

ACHEBE, Chinua. **O Mundo se Despedaça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, João Ferreira de. Velhos e novos aspectos da epistemologia das Ciências Sociais. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 55, p. 11-24, set. 2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

ALVES, Maria Adélia. **Filmes na Escola**: uma abordagem sobre uso de audiovisual (vídeo, cinema e programas de TV) nas aulas de Sociologia do Ensino Médio. 2001. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ALVES, Maria Alda de Sousa. RÖWER, Joana Elisa. Narrativas de si no espaço escolar, juventudes e ensino de Sociologia. **Cadernos da Associação Brasileira de Ciências Sociais (CABECS)***,* Rio de Janeiro, v.2, n.2, p. 95-108, jul./dez. 2018.

ALVES, Miriam Fábia; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA Neusa Souza Rêgo. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 12, n. 23, p. 271-287, jul./out. 2018.

ALVES, Miriam Fábia; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **RBPAE,** v. 35, n. 3, p. 633 - 647, set./dez. 2019.

ANDRADE, Rafael Ademir de Oliveira; BASTOS, Eliane. Estágio supervisionado em ensino de Sociologia: observação da formação e prática docente. **Revista Café com Sociologia,** Maceió, v.5, n.3, p. 70-83, ago./dez. 2016.

ANTUNES, Katiuscia. Cristina. Vargas. **História de vida de alunos com deficiência intelectual**: percurso escolar e a constituição do sujeito. 2012. 154 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**. São Paulo: Boitempo, 2019.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAÚJO, Marcelo da Silva. Iniciação Científica Jr. em Sociologia no Ensino Médio: prática docente e reflexão crítica sobre a realidade social. **Revista Perspectiva Sociológica**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 54-68, jan./jun. 2018a.

ARAÚJO, Marcelo da Silva. Laboratório de Humanidades como espaço de interdisciplinaridade e formação crítica no Ensino Médio. *In:* BODART, Cristiano das Neves (Org.) **Sociologia escolar:** ensino, debates e experiências. 1ª ed. Porto Alegre, Cirkula, 2018b.

ARBOLEYA, Arilda Fortunata. **Educação nos anos 1930 e os dilemas da modernização no Brasil**. 2017. 145 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

ARNT, Gabriel Schenkmann. **O que fazer na segunda-feira?** Processos de recontextualização de conhecimentos sociológicos por professores da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ASSUNÇÃO, Mônica Pontes de. O ensino da Sociologia e as questões raciais: uma aprendizagem possível. *In*: **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as**. Belém: UFPA, 2014.

ATHAYDE, Tristão de [Alceu Amoroso Lima]. **Preparação à Sociologia**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Costa, 1942.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1993.

AZEVEDO, Aline Cristian Guimarães; LIMA, Ângela Maria de Sousa; ARAÚJO, Angeélica Lyra de; OLIVEIRA, Diego Greinert de; PEREIRA, Luis Fernando. **As Ações Diferenciadas do LENPES** (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia) como Projeto Integrado. ENSOC. UFRJ. Set. 2012.

AZEVEDO, Gustavo Cravo de. **Sociologia no ensino médio:** uma trajetória político-institucional (1982-2008). 2014. 222 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018

BARBOSA, Andréa. Pimenta nos olhos não é refresco. Fotografia, espaço e memória na experiência vivida por jovens de um bairro "periférico" de Guarulhos, São Paulo. **Cadernos de Arte e Antropologia**. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 103-110, 2012.

BARBOSA, Nara Lima Mascarenhas; MARTINS, Rogéria. A Sociologia nos vestibulares: uma análise dos conteúdos da disciplina nos processos seletivos de admissão nas universidades federais do Estado de Minas Gerais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 124-152, jul./dez. 2015.

BARBOSA, Vilma Soares Lima. As percepções dos professores de Sociologia no ensino médio sobre o conteúdo da disciplina. **XV Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste (XV CISO) PRÉ-ALAS.** Brasil-2012 04 a 07 de setembro, Teresina / Piauí.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BASTOS, Elide; BOTELHO, André. Horizontes das ciências sociais: pensamento social brasileiro. *In:* **Horizontes das ciências sociais no Brasil**: Sociologia. São Paulo: ANPOCS, 2010. p. 475-496.

BECKER, Howard Saul. Mundos Artísticos e Tipos Sociais. *In*: VELHO, Gilberto (Ed.). **Arte e sociedade:** ensaios de Sociologia da arte. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977. p. 9–26.

BEIGEL, Fernanda (Org.). **The politics of academic autonomy in Latin America**. Farnham Burlington: Ashgate, 2013.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova,** São Paulo, n. 38, p. 223-237, 1996.

BENITO, Agustín Escolano. El manual como texto. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 33-50, dez. 2012.

BENJAMIM, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica". *In:* **Magia e Técnica, Arte e Política**. 6ª ed., Obras Escolhidas, Volume 1. São Paulo. Brasiliense. p. 91-107, 1993.

BERGER, Peter. **O dossel sagrado:** elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulus, 1985.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de Aula Invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem; tradução Afonso Celso da Cunha Serra. – 1.ed. – [Reimp.]. – Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BERNSTEIN, Basil. On the classification and framing of educational knowledge. *In*: YOUNG, Michael F. D. (Ed.). **Knowledge and control**: new directions for the Sociology of Education. London: Collier-Macmillan Publishers, 1971. p. 47-69.

BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, n.49, p. 26-42, Maio, 1984.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico:** Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BITENCOURT, Silvana Maria; RODRIGUES, Francisco Xavier Freire. (2017). O Uso da Etnografia no Estágio Supervisionado em Sociologia no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFMT. **Revista Urutágua**, Maringá, v.35, p. 138-152, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **História das edições escolares:** momentos significativos dos livros didáticos brasileiros. Comunicação apresentada na mesa-redonda: História das edições e circulação de livros didáticos no Simpósio Internacional Livro didático: educação e história, na Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2007.

BLOOM, Benjamin Samuel; HASTINGS, J. Thomas.; MADAUS, George. F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BODART, Cristiano das Neves. Fotografia como recurso didático no ensino de Sociologia. **Revista Em Tese,** Florianópolis, v. 12, n. 2, p.81-102, ago./dez. 2015.

BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. Um "raio-x" do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 2 n. 22, p. 197-233, 2016.

BODART, Cristiano das Neves; LOPES, Gleison Maia. A Ciência Política nas propostas curriculares estaduais de Sociologia para o Ensino Médio. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol.1, n.1, p. 131-152, jan./jun. 2017.

BODART, Cristiano das Neves; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Breve balanço do subcampo "ensino de Ciências Sociais" no Brasil e o papel da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - ABECS. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)**, Rio de Janeiro, vol.1, n.1, p. 01-10, jan./jun. 2017.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v.48, n. 2, p.256-281, jul./dez. 2017.

BODART, Cristiano das Neves; SOUZA, Ewerton. Configurações do ensino de Sociologia como um subcampo de pesquisa: análise dos dossiês publicados em periódicos acadêmicos. **Revista de Ciências Sociais Unisinos**. São Leopoldo, v. 53, n. 3, p. 543-557, 2017.

BODART, Cristiano das Neves (Org.). **Sociologia Escolar**: ensino, discussões e experiências. Porto Alegre: Cirkula, 2018.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio Santos; AZEVEDO, Gustavo Cravo de. O processo de reintrodução da Sociologia no ensino médio brasileiro e os cursos de Ciências Sociais (1984-2008). *In:* **Anais** do 6º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia, Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. A produção sobre o ensino de Sociologia escolar nos periódicos brasileiros *on-line* de estratos superiores, 1996-2017. *In:* MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. **Saberes e Práticas do ensino de Sociologia**. Rio de Janeiro: Autografia, 2018a. p. 57-134.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Programas de fomento a expansão do Ensino Superior e oferta de cursos de Ciências Sociais no Brasil (1999-2017). **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais,** v. 2, n. 1, p. 7-29, 2018b.

BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wanderson Luan dos Santos. (Orgs.) **O ensino de Sociologia no Brasil,** vol.1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA-SAMPAIO, Roniel. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio brasileiro? *In:* BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wanderson Luan dos Santos. (Orgs.) **O ensino de Sociologia no Brasil,** vol.1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. p. 33-58.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. O ensino de Sociologia nos Institutos Federais: um balanço da produção acadêmica. *In:* NEUHOLD, Roberta dos Reis; POZZER, Márcio R.O. **O ensino de Sociologia e os dez anos dos institutos federais (2008-2018).** Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019, p. 85-116.

BODART, Cristiano das Neves. **A biografia no campo da Sociologia**: contribuições de Norbert Elias. Blog Café com Sociologia, 2019b.

BODART, Cristiano das Neves. A construção conceitual e empírica do "sub-campo" ensino de Sociologia. *In*. BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. **O ensino de Sociologia no Brasil**, vol.2. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019a. p. 11-38.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Quando o assunto é Sociologia escolar: estado da arte nos periódicos de estratos superiores nas áreas de Ciências Sociais, Educação e Ensino. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 51, n. 1, p. 353-396, mar./jun. 2020.

BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BOMENY, Helena. et al. **Tempos Modernos, Tempos de Sociologia**. Rio de Janeiro. Editora do Brasil. Fundação Getúlio Vargas, 2017.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução: Mônica Pereira dos Santos, PHD. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), 3ª edição, RJ, 2011.

BORGES, Camilla G.; PEREIRA, José Faria; NASCIMENTO, James Sérgio. Uma Análise dos MS nos Livros Didáticos De Sociologia. **Anais do** IV Encontro Nacional Sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. Porto Alegre: CirKula, 2015.

BORGES, Edson, MEDEIROS, Carlos Alberto e d´ADESKY, Jacques (Orgs.). **Racismo, preconceito e intolerância.** São Paulo: Atual, 2002.

BOTELHO, André. et al. Sociologias da literatura: do reflexo à reflexividade. **Tempo Social**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 263-287, dez. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O desencantamento do mundo**: estruturas econômicas e estruturas temporais. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001a.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma Sociologia clínica do campo científico. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O amor pela arte:** os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: EDUSP, 2007.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**: metodologia da pesquisa na Sociologia. Petrópolis: Vozes Editora, 2007.

BRAGA JR, Amaro Xavier. **Por uma Sociologia da imagem desenhada:** reprodução, estereótipo e actância nos quadrinhos de super-heróis da Marvel Comics. 2015. 333 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015a.

BRAGA JR, Amaro Xavier. A linguagem dos quadrinhos enquanto recurso didático nas aulas de Sociologia. *In:* BRAGA JR, Amaro Xavier; MODENESI, Thiago. **Quadrinhos e Educação**, vol. 2: Procedimentos Didáticos. Jaboatão dos Guararapes: UniFG, 2015b, p. 07-28.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Gildo Marçal. **Linhagens do pensamento político brasileiro**. São Paulo: Aderaldo & Rothschilde Editores, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conhecimentos de Sociologia. *In:* **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Ciências Humanas e Suas tecnologias. Vol. 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006, 101-133.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo de teses e dissertações da CAPES.** Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal de periódicos da CAPES.** Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

BREMMER, Jan, ROODENBURG, Herman. **Uma história cultural do humor**. Trad Cynthia Azevedo e Paulo Soares. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BRIDI, Maria Aparecida; ARAÚJO, Silvia Maria de; MOTIM, Benilde Lenzi. **Ensinar e aprender Sociologia no ensino médio**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. Os compêndios produzidos por Carlos Miguel Delgado De Carvalho para o ensino de Sociologia no Colégio Pedro II (1931-1938). **Anais** do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa, 2012.

BRUNETTA, Antonio Alberto; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Dossiês sobre ensino de Sociologia no Brasil (2007-2015): temáticas e autores(as). **Latitude**, Maceió, vol. 12, n.1, p. 148-171, 2018.

BRUZA, Rafael. **Professores do RJ fazem Financiamento Coletivo para Concretizar Olimpíada de Sociologia**. Independente Jornalismo Alternativo, 2019. Disponível em: <http://www.independente.jor.br/professores-do-rj-fazem-financiamento-coletivo-para-concretizar-olimpiada-de-sociologia/>. Acesso em: 21 de jan. de 2020.

BUENO, Maria Lúcia; SANT'ANNA, Sabrina Parracho; DABUL, Lígia. Sociologia da Arte: notas sobre a construção de uma disciplina. **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p. 266-289 jan. 2018.

BUENO, Zuleika de Paula; CARNIEL, Fagner. Recursos livres, livros fechados: uma análise da dimensão interativa dos Objetos Educacionais Digitais no ensino de Sociologia. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 132-154, set/dez. 2015.

BURGOS, Marcelo Baumann. O processo de construção da proposta da Sociologia para a base nacional curricular comum (2015). *In:* SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin (Orgs.). **A Sociologia na educação básica.** São Paulo: Annablume, 2017. p. 107-128.

BURITY, Joanildo. Teoria sociológica, currículo e formação de professores de Sociologia. *In:* **Anais** do V Encontro Nacional do Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), Brasília: UnB, 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CABRAL, Jefferson Fernando Ribeiro. **A militarização da escola:** um debate a ser enfrentado. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) - Universidade de Taubaté.

CANDIDO, Antonio. Direito à Literatura. *In:* CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Duas Cidades / Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 21, p. 61-74, 2002.

CARDOSO, Luís Antônio. A categoria trabalho no capitalismo contemporâneo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 265-295, nov. 2011.

CARIDÁ, Ana Carolina. **Sociologia no ensino médio:** diretrizes curriculares e trabalho docente. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

CARNIEL, Fagner; BUENO, Zuleika de Paula. O ensino de Sociologia e os seus públicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, nº. 144, p.671-685, jul.-set., 2018.

CARUSO, Haydée; SANTOS, Mário Bispo dos Santos. **Rumos da Sociologia na Educação Básica:** reformas, resistências e experiências de ensino – ENESEB 2017. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

CARVALHO, Izabella; HANDFAS, Anita. Ensino de Sociologia: a constituição de um subcampo de pesquisa. **Em Tese**, Florianópolis, v. 16, n. 01, p. 214-230, jan./jun., 2019.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. (Orgs.). **O cinema e a invenção da vida moderna**. 2ª ed.rev. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

CHATEL, Elisabeth; GROSSE, Gérard. O ensino sociológico nos estabelecimentos de Ensino Médio: entre problemas sociais e Sociologia acadêmica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 99-111, 2014.

CHERVEL, André. História das Disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v.2, p .177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica.** 3. ed. Buenos Aires: Aique, 2013.

CHLOÉ, Maurel. **L'UNESCO de 1945 à 1974**. Thèse de Doctorat—Paris: Université Panthéon-Sorbonne - Paris I, 2006.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. **A Sociologia Educacional no Brasil (1946-1971):** análise sobre uma instituição de Ensino Católica. 2014, 151 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

CIGALES, Marcelo; FRANKE, Felipe; DALLMANN, Matheus. História e sentidos pedagógicos da Sociologia no Brasil. *In:* BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wanderson Luan dos Santos. (Orgs.) **O ensino de Sociologia no Brasil,** vol.1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019, p. 11-32.

CIGALES, Marcelo. **A Sociologia Católica no Brasil (1920-1940)**: análise sobre os manuais escolares. 2019. 313 f. Tese (doutorado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CIGALES, Marcelo; BODART, Cristiano das Neves. O que ler sobre o ensino de Sociologia no Brasil? **Pensar a Educação em Revista:** Dossiê O ensino de Sociologia no Brasil. Florianópolis/Belo Horizonte, ano 5, vol.5, n. 4, dez.19/fev.20, 2020.

COLOMBO, Irineu Mario; Mazepa BALLÃO, Carmen. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, núm. 53, pp. 171-186, jul./set. 2014.

COMIM, André Alvarez Grohe; MOURAD, Leonice Alves Pereira. **O uso da música como um recurso pedagógico para o ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio.** Trabalho de Conclusão do Curso de Ciências Sociais. 23 f Licenciatura da Universidade Federal de Santa Marina, Santa Maria, 2015.

CONFORTIN, Helena. Leitura do humor na mídia. *In:* BARZOTTO, Valdir H. e GHILARDI, Maria Inês. **Mídia, educação e leitura**. São Paulo: Anhembi Morumbi: Associação de Leitura do Brasil, 1999. p. 81-101.

CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo: Anpocs, v. 27, n. 80, p. 09-20, out. 2012.

CORDEIRO, Veridiana Domingos. **Por uma Sociologia da memória**: Análise e interpretação da memória coletiva de Maurice Halbwachs. 2015. 167 f. Dissertação (mestrado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COREA, Cristina. La destitución de la interpelación pedagógica. *In*: COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio. **Pedagogía del aburrido**: escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós, 2010, p. 83-94.

CORRÊA, Lesi. **A Importância da disciplina Sociologia, no currículo de 2º. Grau** - a questão da cidadania, problemas inerentes ao estudo da disciplina em 2 escolas oficiais de 2º Grau de Londrina-PR. 1993. 150 f. Dissertação (mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

CORTINAZ, Tiago. **A Construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. 2019. 114 f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

COSSON, Rildo. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. **Cadernos Adenauer, Educação Política: reflexões e práticas democráticas,** Rio de Janeiro. Ano XI, n.3, p.13-19, 2010.

COSTA, Gilvan; OLIVEIRA, Dalila. Trabalho docente no Ensino Médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 727-750, jul./dez. 2011.

COSTA, Guilherme Luiz Pereira; EVANGELISTA, Jucieude de Lucena; SOUZA, Karlla Christine Araújo. Uma Análise dos Fundamentos da Escola Sem Partido em Relação ao Currículo de Sociologia do Ensino Médio. **Revista Inter-Legere**, Natal, v. 1, n. 20, p. 60-73, 2017.

COSTA, Leomir S. Formação de professores de Ciências Sociais/Sociologia: subsídios para o debate. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 187-203, 2015.

COUTO, Pedro Santiago. Os clássicos da Sociologia para o ensino médio: uma visão sobre a importância do porque estudá-los. **Anais eletrônicos.** IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Vol. 01, novembro de 2017, 11p.

CRUZ, Eliane Almeida Souza e; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e LINS, Mônica Regina Ferreira. Ensino de Sociologia antirracista: reflexões sobre formação docente. **Inter-Legere,** Natal, v. 18, p. 32-57, 2016.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. **Militarização das escolas públicas em Goiás:** Disciplina ou medo? Dissertação (Mestrado em História). 2017. 157f. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

CUNHA, Jorge L. da; RÖWER, Joana Elisa. "Ensinar o que não se sabe": estranhar e desnaturalizar em relatos (auto)biográficos. **Revista de Educação**, Santa Maria, v.39, n.1, p. 27-38, jan./abr. de 2014.

DAL MOLIN, Naiara; CIGALES, Marcelo Pinheiro. A música como recurso didático para trabalhar as questões sociais e étnico raciais nas aulas de Sociologia: uma perspectiva freireana. *In:* MEIRELLES, Mauro. et al. (Orgs.). **Ensino de Sociologia**: diálogos entre Pedagogia e Sociologia. Porto Alegre: Evangraf/LAVIECS, 2013. p. 59- 79.

DAL MOLIN, Naiara; CIGALES, Marcelo. A Ciência Política em sala de aula: recursos didáticos e metodológicos. **Imagens da Educação**, Maringá, v.5, n.3, p. 19-29, 2015.

DAL MOLIN, Naiara; CIGALES, Marcelo. O Ensino de Ciência Política e a música no livro didático. *In:* **Anais**, 10º Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política, Belo Horizonte: ABCP, p. 1-20, 2016.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, mai./ago. 2009.

DAMASCENO, Maria Nobre. A relação teoria/prática na ação docente. **Educação Em Debate**, Ceará, v. 13, n. 1, p. 37-44, jan./jun. 1987.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega à escola. *In:* DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo, Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 101-134.

DECESARE, Michael. 95 anos de ensino de Sociologia no Ensino Médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 113-137, 2014.

DESTERRO, Fábio Braga do. **Sobre livros didáticos de Sociologia para o ensino médio**. Rio de Janeiro, 2016. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

DIAS NETO, José Colaço; MAÇAIRA, Julia Polessa. O tempo na Sociologia do Ensino Médio: a atualidade dos clássicos e o artesanato como proposta. *In:* HANDFAS, Anita; e MAÇAIRA, Julia Polessa. (Orgs.). **Dilemas e perspectivas da Sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: FAPERJ/E-Papers, 2012, p. 223-244.

DIAS, Viviane Gonzalez. Pesquisa e ensino de Sociologia no Ensino Médio: desafios e possibilidades. *In:* HANDFAS, Anita; e MAÇAIRA, Julia Polessa. (Orgs.). **Dilemas e perspectivas da Sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012. p. 57-76.

DIAS, Viviane Gonzalez. **Laboratórios de Ensino de Sociologia**: um estudo sobre o LABES/UFRJ. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

DOMINGUES, Mylena da Silva. **Humor e aprendizado**: charges como recurso para a transposição didática no ensino de Sociologia. 2017. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso. (graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

DORES, Antônio. O que se sabe sobre a sociedade? *In:* **Blog Para que serve a Sociologia**. Disponível em: <https://sociologia.hypotheses.org/1380>. Acesso em: 31 de mar. 2020.

DOURADO, Ivan Penteado. Mediação didática no Ensino Superior – inventividade, níveis de abstração e o uso da metáfora como recurso didático no ensino de Sociologia. **Rev. Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v.2, n. 4, p. 34-45, out./dez. 2016.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação.** Belo Horizonte. Autêntica, 2002.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, dez. 2004.

DURÃES, Bruno. A Licenciatura em Ciências e o Ensino de Sociologia no Recôncavo da Bahia: formação e prática através de pesquisa, ensino e extensão. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)**, Rio de Janeiro, vol. 2, nº 1, p. 92-114, jan./jun. 2018.

DWYER, Tom. Sociologia, Tecnologias de Informação e comunicação. *In:* **Sociologia: ensino médio**. Coordenação Amaury Cesar Moraes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o ensino. v.15, p. 163-186.

ECKERT, Cornelia. et al. (Org.). Apresentação. **Horiz. Antropol.**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 9-18, set. 2017.

ENGERROFF, Ana Martina Baron. **A Sociologia no Ensino Médio**: a produção de sentidos para a disciplina através dos livros didáticos. 2017. 161 f. Dissertação (mestrado em Sociologia e Ciência Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017a.

ENGERROFF, Ana Martina Baron. **Mapeando a produção sobre o livro didático de Sociologia**: um estado da arte no campo acadêmico brasileiro. 110f. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017b.

ENGERROFF, Ana Martina Baron; OLIVEIRA, Amurabi. Os sentidos da Sociologia escolar nos livros didáticos no Brasil. **Repocs**, São Luiz, v.15, n.30, p. 215-240, jul./dez, 2018.

ERAS, Lígia Wilhelms. **A produção de conhecimento recente sobre o ensino de Sociologia/Ciências Sociais na educação básica no formato de livros coletâneas (2008-2013)**: Sociologias e trajetórias. Curitiba, 2014. 331 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

ERAS, Lígia Wilhelms; OLIVEIRA, Ricardo Costa. Uma Sociologia dos Livros Coletâneas sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (2008-2013). *In:* OLIVEIRA, Evelina Antunes F.; OLIVEIRA, Amurabi (Orgs.). **Ciências Sociais e Educação: um reencontro marcado**. Maceió: Edufal, 2015, p. 81-102.

ERAS, Lígia Wilhelms. Tipologias de Conhecimento na produção recente sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. **Movimentação**, Dourados, v. 3, n. 5, p.75-87, 2016.

FAORO, Raymundo. **A república inacabada**. São Paulo: Ed. Globo, 2007.

FEIJÓ, Fernanda. **Ciências Sociais e ensino médio**: formação para a vida civil e cultura política democrática. Araraquara-SP, 2017. 168f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara, 2017.

FELIX, Alânia Mara de Lima Magalhães. A música como recurso para o ensino de Sociologia: uma reflexão sociológica sobre participação política, democracia e cidadania através de canções da Ditadura Militar Brasileira. **Anais online**, I seminário de Ciências Sociais e Educação Básica: Os sentidos das Ciências Sociais na Educação Básica. Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, nov, p. 1-22, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Sobre a tipologia de territórios**. Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 197-2015.

FERNANDES, Florestan. **O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira**. *In:* **Anais** do Congresso Brasileiro de Sociologia. São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. *In:* FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977, p. 105-120.

FERREIRA NETO, Ney Jansen: **Escola, ensino de Sociologia e políticas educacionais**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. **A Sociologia ou o vir-a-ser de uma disciplina escolar:** articulações entre espaços, instituições e profissionais especializados (1996-2008). 2016. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERREIRA, Eduardo Carvalho; HEY, Ana Paula; MORAES, Maria Regina Cariello. Entre ciência e docência? A experiência da USP para formar professores de Sociologia. **Contemporânea**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 635-661. jul./dez. 2018.

FERREIRA, Fátima Ivone de Oliveira; LIMA, Rogerio Mendes de. Tecendo redes, construindo conhecimentos: caminhos para o ensino de Sociologia na escola básica._**Saberes Em Perspectiva**, Jequié, v. 4, n. 8, p. 165-182, 2014.

FERREIRA, Fátima Ivone de. O Jovens conectados por uma atitude reflexiva: uma proposta para estudar a cibercultura na escola básica. *In:* HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia P.; FRAGA, Alexandre B. (Orgs.). **Conhecimento Escolar e Ensino de Sociologia:** instituições, práticas e percepções. Rio de Janeiro: 7 Letras/ FAPERJ, 2015, p. 146-155.

FERREIRA, Vanessa do Rêgo; OLIVEIRA, Amurabi. Pereira de O Ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 37, n. 1, p. 31-39, jan./jun. 2015.

FERREIRA, Walace; ALVADIA FILHO, Alberto. A serpente pedagógica: o projeto Escola Sem Partido e o ensino de Sociologia no Brasil. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 64-80, set. 2017.

FESTI, Ricardo Colturato. **O mundo do trabalho e os dilemas da modernização:** percursos cruzados da Sociologia francesa e brasileira (1950-1960). 2018. 421 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

FONTES, Barbara de Souza. **Entre o 'chão da escola' e a universidade:** a antropologia nos manuais didáticos de Sociologia. 2019. 234 f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. *In.* GIACOMONI, M.; PEREIRA, N. (Orgs.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 47-72.

FOUCAULT, Michel. Os Corpos Dóceis. *In:* FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 131-163.

FRAGA, Alexandre B.; LAGE, Giselle C. Tornando os alunos pesquisadores: o recurso da pesquisa nas aulas de Sociologia. *In:* HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P. (Orgs.). **Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: E-Papers/ FAPERJ, 2012, p. 205-222.

FRAGA, Alexandre. Barbosa; MATIOLLI, Thiago Oliveira Lima. A Sociologia no vestibular: o caminho da legitimidade pelo enquadramento. *In:* **Anais** do 3º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

FRAGA, Alexandre. Barbosa; MATIOLLI, Thiago Oliveira Lima. Os conteúdos de Sociologia nos vestibulares e no ENEM: uma discussão sobre conhecimento prévio. **Saberes em Perspectiva**, Jequié, v. 4, p. 195-215, 2014.

FRAGA, Alexandre. Barbosa; MATIOLLI, Thiago Oliveira Lima. Os impactos da presença da Sociologia nos sistemas de ingresso ao ensino superior: o que dizem os professores. **Em Tese**. Florianópolis, v. 12, n.2, p. 103-123, 2015.

FRAGA, Alexandre. Barbosa; MATIOLLI, Thiago Oliveira Lima. Contribuições da Sociologia para a redação do ENEM. *In:* MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. (Org.). **Saberes e Práticas do Ensino de Sociologia**. Rio de Janeiro: Autografia, 2018, p. 329-352.

FRAGA, Paulo. A educação escolar para populações em situação de itinerância: notas sobre a condição dos refugiados e as contribuições da Sociologia. *In:* MARTINS, Rogéria; FRAGA, Paulo (Orgs.). **O ensino de Sociologia nas modalidades diferenciadas de ensino:** Experiências, reflexões e desafios. Rio de Janeiro: Gramma, 2018, p. 55-78.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Revista Lua Nova**, São Paulo, v. 70, p. 101-108, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Isaurora C. M. de; LIMA FILHO, Irapuan P. Pensar as culturas juvenis para ensinar Sociologia. *In:* CARUSO, Haydée; SANTOS, Mário B. dos (Orgs). **Rumos da Sociologia na Educação Básica**: reformas, resistências e experiências de ensino - ENESEB2017. Porto Alegre: CirKula, 2019, p. 85-100.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Escola "Sem" Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GADEA, Carlos A; MOCELIN, Daniel G.; RAIZER, Leandro. Dossiê: Ensino de Sociologia na Educação Básica – ENESEB2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n.3, p. 242-342, 2015.

GADOTTI, Moacir. **A ideologia do Movimento escola sem partido:** 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016

GARCIA, Sylvia Gemignani. A questão da universidade e da formação em ciências sociais. **Tempo social**. São Paulo, v. 12, n. 1, p. 123-140, 2000.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GESTEIRA, Beatriz Muniz. **A cidadania como objetivo do ensino de Sociologia no ensino médio**: o sentido atribuído pelas instituições políticas. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

GESTEIRA, Beatriz Muniz. Os discursos ideológicos sobre a inclusão da Sociologia nas tramitações dos projetos de lei 3. 178/1997 e 1. 641/2003. *In:* MAÇAIRA, J; FRAGA, A. (Orgs.). **Saberes e práticas do ensino de Sociologia**. Rio de Janeiro: Autografia, 2018, p. 135-161.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da Sociologia.** São Paulo: Unesp, 2016.

GIGLIO, Adriano. **A Sociologia na escola secundária: uma questão das ciências no Brasil:** anos 40 e 50. 1999. 75f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

GIUMBELLI, Emerson. **Símbolos religiosos em controvérsias**. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In:* GLAT, Rosana. (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007. p. 15-35.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia**: ciência do homem, Filosofia da cultura. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GONÇALVES, Danyelle Nilin (Org.). **Sociologia e juventude no Ensino Médio:** formação, PIBID e outras experiências. Pontes Editores: Campinas, 2013.

GONÇALVES, Danyelle Nilin (Org.). Dossiê: Sociologia no Ensino Médio. **Revista de Ciências Sociais**, Ceará, v. 45, n. 2, 2014.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; MOCELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro. (Orgs.). **Rumos da Sociologia no Ensino Médio:** ENESEB 2015, formação de professores, PIBID e experiências de ensino. Porto Alegre: Cirkula, 2016.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. Ser professor em tempos de Escola Sem Partido. **Anais** 19º Congresso Brasileiro de Sociologia, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2019.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a organização da cultura** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GROENSTEEN, Thierry. **Système de la bande dessinée.** Paris: Presses universitaires de France, 1999.

GROSSI, Miriam Pillar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem. **Ensino de antropologia no Brasil**: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras. Blumenau: Nova Letra, 2006.

GUELFI, Wanirley Pedroso. **A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942.** 2001. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

GUIMARÃES, Rodrigo Belinaso. **Sociologia no Ensino Médio**: cenários biopolíticos e biopotência em sala de aula. 2013. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. **Educação – Revista do Centro de Educação da UFSM**. Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 29-46, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

HANDFAS, Anita. A construção dos saberes escolares e o ensino das ciências sociais. **Anais** do XII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS, Belo Horizonte, 2005.

HANDFAS, Anita. e OLIVEIRA, Luis. Fernandes. de. (Orgs.). **A Sociologia vai à escola:** história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2009.

HANDFAS, Anita. Formação de professores de Sociologia: um debate em aberto. *In*: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa (Orgs). **Dilemas e perspectivas da Sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro, E-Papers, 2012, p.23-41.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais – BIB**. São Paulo, n. 74, p. 43-59, jul. 2014.

HANDFAS, Anita; BODART, Cristiano das Neves. Constituição e consolidação do ensino de Sociologia enquanto subcampo de pesquisa: uma entrevista com Anita Handfas. **Revista Café Com Sociologia**, Maceió, v. 6, n.2, p. 415-425, 2017.

HANDFAS, Anita. As pesquisas sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. *In:* Ileizi Fiorelli Silva e Danyelle Nilin Gonçalves. (Orgs.). **A Sociologia na Educação Básica**. 1ed. São Paulo: AnnaBlume, 2017, p. 367-386.

HANDFAS, Anita; CARVALHO, Izabella. Ensino de Sociologia: a constituição de um sub-campo de pesquisa. **Em Tese**, Florianópolis, v.16, n.1, p. 214-230, 2019.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1994.

HIRATA, Helena. et al. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: EdUNESP, 2009.

HOLANDA, Liliam Camilo Sousa. **A pesquisa como ferramenta para o ensino de Sociologia no ensino médio**. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio) – Fundação Joaquim Nabuco: Recife, 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IANNI, Octávio. O ensino das ciências sociais no 1º e 2º graus. Palestra proferida em 1985. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 327-339, set./dez. 2011.

JACKSON, Luiz Carlos. A Sociologia paulista nas revistas especializadas (1940-1965). **Tempo Social**, São Paulo, v.16, nº 1, p. 263-283, jun. 2004.

JERÓNIMO, Nuno Amaral**. Humor na Sociedade Contemporânea.** Tese para de Doutorado em Sociologia (3º ciclo de estudos). Covilhã. Universidade da Beira Interior – UBI, 2015.

JINKINGS, Nise; CARIDÁ, Ana Carolina. O ensino de Sociologia e a categoria trabalho. *In:* GONÇALVES, D.; MOCELIN, D.; MEIRELES, M. (Org.). **Rumos da Sociologia no Ensino Médio**: ENESEB 2015, formação de professores, PIBID, experiências de ensino. Porto Alegre: Cirkula, 2016. p. 143-160.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *In* KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 13-43.

KOPNIN, Pável Vassílyevitch. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUPER, Adam. **Cultura:** a visão dos antropólogos. Bauru/SP: EDUSC, 2002.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, pp. 45-61, jan./jun. 2014.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 19 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAUDANNA, Fernando; SAWAYA, Gabriela; CARNEIRO, Heven. Quando a Sociologia vai à escola: um projeto de extensão universitária na conjuntura atual. *In:* **Revista três pontos**, v.14, n.2, p. 38-44, 2017.

LE BRETON, David. **A Sociologia do corpo**. 6ª. Edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LEAL, Luã. Jogando na Academia com Bourdieu. **Vértice Sociológico**, 2018. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/verticesociologico/2018/05/03/jogando-com-bourdieu/>. Acesso em: 21 de jan. de 2020.

LEAL, Sayonara; YUNG, Tauvana. Por uma Sociologia do ensino de Sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato. Estudos de caso no Distrito Federal. **Soc. estado.**, Brasília , v. 30, n. 3, p. 773-796, dez. 2015.

LEAL, Sayonara. Dispositivos de normatização do ensino de Sociologia na escola: formação e saberes docentes de licenciandos em ciências sociais no Distrito Federal. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 141, p.1075-1099, out.-dez. 2017.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal/Lógica Dialética**. 5ª. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEMOS, André; LÈVY, Pierre. **O futuro da Internet**: em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulus, 2010.

LENNERT, Ana Lucia. 2009. **Professores de Sociologia**: relações e condições de trabalho. 2009. 131 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA FILHO, Irapuan P. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, vol. 45, n. 1, p. 103-118, 2014.

LIMA, Alexandre Jeronimo Correia. **Uma Sociologia da experiência de ensino de Sociologia**: reflexões, práticas e histórias de vida. Curitiba, 2018. 308 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

LIMA, Angela Maria de Souza; et. al. Semanas de Sociologia e de Filosofia com alunos do Ensino Médio da rede pública: da reflexão à prática. **Mediações**, Londrina, v.12, n.1, p. 195-224, 2007.

LIMA, Angela Maria de Sousa; ARAÚJO, Angélica Lyra de. LENPES e Ensino de Sociologia: sua trajetória de 2015 A 2017. **Revista Eletrônica LENPES-PIBID de Ciências Sociais**, Londrina. v. 1, n. 7, jan./dez. 2017.

LIMA, Fabiana Conceição Ferreira. **A Sociologia no Ensino Médio e sua Articulação com as Concepções de Cidadania dos Professores**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

LIMA, Rogério Mendes de. (Re)descobertas: considerações sobre o trabalho etnográfico com turmas de Sociologia no ensino médio. *In:* HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Orgs.). **A Sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet, 2009, p.141-151.

LIMA, Vinícius Carvalho. Ensinar sobre a luta ou ensinar a lutar? Uma análise preliminar dos MS no livro didático de Sociologia. *In:* HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia**: instituições, práticas e percepções. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015, p. 323-336.

LIMA, Vinícius Carvalho. **O ensino de Sociologia no Brasil**: as construções de sentido da disciplina entre os anos 1920 e 1940. 2018. 236 f. Tese (doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

LOCK, Maruá Pereira. **A aula invertida como estratégia de ensino**: relato de experiência sobre a temática de gênero, sexualidade e diversidade na educação de jovens e adultos. 2015. 24f. Trabalho de Conclusão de curso. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n.45, p. 445-466, 2015.

LOPES, Clarice Divino Carvalhinho. **A Educação em Direitos Humanos**. Roteiro de Atividades Didáticas. Laboratório Didático – USP ensina Sociologia. 2017. Disponível em: <http://ensinosociologia.fflch.usp.br/> Acesso em: 9 de fev. 2020.

LORENZINI, Stefania Peixer. **Sociologia pelo humor:** para uma reflexão crítica orientada pela profanação. 2013. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso, Ciências Sociais. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

LORTON, A. **Sociologia**. São Paulo: Livraria Alves, 1926.

LOTIERZO, Tatiana Helena Pinto. **Contornos do (in)visível:** A redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último Oitocentos. 2013. 306 f. Dissertação (mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUCKESI, Carlos Cipriano. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XXII, n. 74, p. 77-96 , 2001.

MAÇAIRA, Julia Polessa**. O ensino de Sociologia e ciências sociais no Brasil e na França***:* recontextualização pedagógica nos livros didáticos. 2017. 342 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MAÇAIRA, Julia Polessa; HANDFAS, Anita; CARVALHO, Ana Paula. **I Olimpíada de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro (2019)**. Disponível em: <https://abecs.com.br/i-olimpiada-de-sociologia-do-rj-2019/>. Acesso em: 25 de jan. de 2020.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MAGALHÃES, Fábio. **Declaração dos Direitos Humanos** – 30 artigos ilustrados por 30 artistas. São Paulo, Instituto Vladimir Herzog, 2018.

MAGNANI, José Guilherme Carlos. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos,** Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 129-156, 2009.

MAIA, João Marcelo. Pensamento brasileiro e teoria social: notas para uma agenda de pesquisa. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, SP, n. 71, vol. 24, p. 155-168, out. 2009.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976 [1922].

MALUF, Sonia Weidner. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: Abordagens antropológicas. *In:* Dossiê Corpo e História: **Revista Esboços,** Florianópolis, v. 9, n. 9, p. 87-101, 2001.

MANFREDI, Silvia Maria. **Metodologia do Ensino**: diferentes concepções. Campinas, FE, UNICAMP, apostila, 1993.

MANGO, Felizberto Alberto. et al. O estágio supervisionado em Sociologia: formação de professores pesquisadores reflexivos. Anais do VI Encontro Internacional de Jovens Investigadores (Investigação, Engajamento e Emancipação Humana) Salvador - BA de 04 a 06 de setembro de 2019.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In:* NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. *In:* COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. v.3, Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 31-52.

MARIANO, Maria Luzia Silva; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Estágios obrigatórios no curso de Ciências Sociais: reflexões acerca da formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2044-2057, out./dez. 2017.

MARNY, Jacques. **Sociologia das Histórias aos Quadradinhos**. Lisboa: Horizonte, 1970.

MARQUES, Bruna Tupiniquim. Perspectiva: O olhar dos Estudantes sobre a Sociologia no Ensino Médio. **Revista Três Pontos**. Belo Horizonte, v. 14 n. 2, p. 51-56, 2017.

MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001. 148f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura). Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

MARTINS, Carlos Benedito; WEBER, Silke. Sociologia da educação: democratização e cidadania. *In:* MARTINS, Carlos Benedito; MARTINS, Heloisa H. T. S**. Horizontes das ciências sociais no Brasil**: Sociologia. São Paulo: ANPOCS, 2010. p. 131-201.

MARTINS, Heloisa Helena T de Souza. Os cursos de licenciatura e a formação de professores de Sociologia para o ensino médio. *In:* SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin (Orgs.). **A Sociologia na Educação Básica.** Annablume Editora: São Paulo, 2017, p. 203-230.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da Fotografia e da Imagem**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, Rogéria, FRAGA, Paulo. Modalidades diferenciadas de ensino e ensino de Sociologia: uma questão de reconhecimento ou redistribuição? **Revista Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 268-278, set./dez., 2015.

MARTINS, Rogéria, FRAGA, Paulo. **O ensino de Sociologia nas modalidades diferenciadas de ensino:** experiências, reflexões e desafios. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

MARTINS, Rogéria; OLIVEIRA, Luis Fernandes de. As modalidades diferenciadas de ensino e a Sociologia: muitos diálogos urgentes a se estabelecer para o fazer sociológico na Educação Básica. *In:* CARUSO, Haydée, SANTOS, Mário Bispo (Orgs.) **Rumos da Sociologia na Educação Básica:** reformas, resistências e Experiências de ensino: ENESEB 2017. Porto Alegre, Cirkula, 2019. p. 125-136.

MARX, Karl. Capítulo sobre Acumulação Primitiva de Capital. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização, 1968.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da Economia Política. 25ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Livro I, 2008.

MASSI, Luciana, QUEIROZ, Salete. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p.173-197, jan./abr. 2010.

MATTOS, Sérgio Sanandaj. A implantação da Sociologia pela via legislativa. *In:* CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia no ensino médio**: desafios e perspectivas. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015, p. 209-231.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão Popular**. 2ª Ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

MELO, Marco Aurélio Pedrosa de. **Representações sociais sobre a escola e o trabalho docente:** professores de Sociologia no Ensino Médio nas escolas públicas de Goiânia. Goiânia, 2017. 145 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MELO, Patrícia Bandeira de; MOURA, Tatiana Oliveira de Carvalho. Perspectiva Etnográfica como Proposta de Metodologia de Ensino em Sociologia. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, p. 107-133, 2017.

MEUCCI, Simone; FAVORETTO, Carlos. De onde vc vem? Reflexões sobre as cidades, identidade e alteridade numa escola pública de Curitiba. *In:* GONÇALVES, Danyelle N.; MOCELIN, Daniel G.; MEIRELLES, Mauro (Orgs.). **Rumos da Sociologia no Ensino Médio**: ENESEB 2015, formação de professores, PIBID e experiências de ensino. Porto Alegre: CirKula, 2016, p. 299-330.

MEUCCI, Simone. "Velhos escombros sobre uma Base nova" ou "Réquiem para uma Base insepulta". Texto apresentado no **40ª Encontro da ANPOCS na mesa 16** - "O debate em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Caxambu, Minas Gerais, 2016.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da Sociologia no Brasil:** primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec, 2011.

MEUCCI, Simone. Notas para um balanço crítico da produção recente de livros didáticos de Sociologia no Brasil. *In:* Luiz Fernandes de Oliveira. (Org.). **Ensino da Sociologia:** desafios teóricos e pedagógicos para as Ciências Sociais. 1ed. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2013, p. 75-80.

MEUCCI, Simone. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de Sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 209-232, jan./jun. 2014.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 251-260, set./dez. 2015.

MEUCCI, Simone. Os livros didáticos da perspectiva da Sociologia do conhecimento. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 20, n. 1, p. e098, dez. 2019.

MICELI, Sergio. Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais. *In:* MICELI, Sérgio. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil Vol. I.** São Paulo: Vértice; IDESP; FINEP, 1989. p. 72-110.

MICELI, Sergio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**, vol. 2. São Paulo: Editora Sumaré, 1995.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: às disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 102, e. 3510221, 2020.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia Maria; SARANDY, Flávio Marcos Silva. Perspectivas políticas acerca do ensino de Sociologia. *In:* FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça (Orgs.). **Sociologia na sala de aula**: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, p. 21-45.

MILLS, Charles Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MILLS, Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2001.

MMEDE, Celeste Silvia Vuap; RÖWER, Joana Elisa. O ensino de Sociologia nos países da CPLP. **Revista Café com Sociologia**, Maceió, v. 8, n. 1, p. 48-65, 2019.

MOCELIN, Daniel Gustavo; RAIZER, Leandro. Ensino da Sociologia no Rio Grande do Sul: Histórico da disciplina, formação do professor e finalidade pedagógica. **Revista Brasileira de Sociologia**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 101-127, 2014.

MOCELIN, Daniel Gustavo. O campo da Sociologia escolar. **Anais**. 19º Congresso Brasileiro de Sociologia: Em que sociedades vivemos? Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, SC. 9 a 12 de julho de 2019.

MONTEIRO, José Marciano; DINIZ, Paulo Cesar Oliveira; SANTOS, Valdonilson Barbosa dos. O Papel dos Laboratórios de Pesquisa e Prática de Ensino em Ciências Sociais: O desafio na formação de professores no Cariri Paraibano. **Inter-Legere**, Natal, v.1, n.13, p. 250-267, set. 2013.

MONTEIRO, José Marciano. **10 Lições sobre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003.

MORAES, Amaury Cesar; TOMAZI, Nelson Dácio; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Análise Críticas das DCN e PCN. **Seminário Orientações Curriculares do Ensino Médio**, Brasília: MEC-SEB, 2004.

MORAES, Amaury Cesar; TOMAZI, Nelson Dácio; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio-Sociologia**. Brasília: MEC-SEB, 2006.

MORAES, Amaury Cesar. Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia. **Revista Mediações,** Londrina, v. 12, n.1 p. 239-248, 2007.

MORAES, Amaury Cesar. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2 p. 395-402, 2008.

MORAES, Amaury Cesar. Desafios para a implantação do ensino de Sociologia na escola média brasileira. *In:* HANDFAS, Anita. et al. **A Sociologia vai à escola**: história ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009, p.19-29.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. *In:* MORAES, Amaury Cesar (Coord.). **Sociologia:** ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 45-62.

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

MORAES, Amaury Cesar. Ciência e ideologia na prática dos professores de Sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 39, n. 1, p. 17-38, 2014.

MORAES, Amaury Cesar. Ciência e ideologia na prática dos professores de Sociologia no Ensino Médio - da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-38, jan./mar, 2014

MORAES, Amaury Cesar. Curso de ciências sociais: currículo, mercado de trabalho e formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 17-32, 2017.

MORAES, Luiz Fernando Nunes. **Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica:** as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia. 2009. 239 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MORAIS, Marília Brandão Lemos. Humor e psicanálise. **Estud. psicanal,** Belo Horizonte, [s.v]. n. 31, p. 114-124, out. 2008.

MOREIRA LEITE, Miriam. Imagem e Educação. *In:* **Anais de Seminário.** Pedagogia da Imagem, Imagem da Pedagogia. Niterói, UFF, 1995.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MOTA, Kelly Cristina Corrêa da Silva. História de vida como metodologia de ensino. *In:* Congresso Brasileiro de Sociologia, XII, 2005; Campinas, S.P. **Anais eletrônicos.** Campinas: SBS, 2005. p. 01-08.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os lugares da Sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, [s.v], n. 29, p. 88-107, 2005.

MOURA, Michelle Thomé. **A presença da Sociologia nas questões objetivas do ENEM nos anos de 2015, 2016 e 2017.** 2018. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Ensino de Sociologia - CESPEB) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MOURA, Tatiane Oliveira de Carvalho; MELO, Patricia Bandeira de; PEREIRA, André de Queiroz. Etnografia e cartografia social: possibilidades no ensino-aprendizagem em aulas de Sociologia. *In:* BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel (Orgs.). **O Ensino de Sociologia no Brasil**. Volume 2. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. p. 99-127.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. Notas sobre a história da Sociologia no ensino secundário de Portugal. **Revista Brasileira de Sociologia**, Belo Horizonte, v. 1, n.2 p. 131-145, 2013.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. **Sociologia do ensino de Sociologia:** os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NEUHOLD, Roberta. A produção científica sobre o ensino de Sociologia: grupos e linhas de pesquisa no Brasil (2000-2013). *In:* OLIVEIRA, Eveline; OLIVEIRA, Amurabi. **Ciências Sociais e Educação***:* um reencontro marcado. Maceió: Edufal, 2015, p. 103-124.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil. *In:* MICELI, Sergio. (Org.). **O que ler na ciência social brasileira**. São Paulo/Brasília: ANPOCS/Sumaré, 2002. p. 351-437.

NEVES, Fagner Henrique Guedes. **Conhecimento, escola e cultura/s**: ensino de Sociologia e educação intercultural. Rio de Janeiro, 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

NOCERINO Pierre. Ce que la bande dessinée nous apprend de l'écriture sociologique, **Sociologie et sociétés**, v. 48, n. 2, p. 169-193, 2016.

NOCHLIN, Linda. Por que não existiram grandes artistas mulheres? *In:* CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André; PEDROSA, Adriano. (Ed.). **Histórias das mulheres, histórias feministas:** antologia. São Paulo: MASP, 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice. Tendências atuais da Sociologia da Educação. *In:* **Leituras em imagens**: grupos de pesquisa em Sociologia da Educação. Florianópolis: UDESC, 1995. p. 23-34.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e. 84910, 2019.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. Ensino de Sociologia: desafios epistemológicos para o Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, [s.v], nº 119, p. 115-121, abr. 2011.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de; ERAS, Lígia. Por um ensino de Sociologia descolonizado. **Revista de estudos antiutilitaristas e poscoloniais (REALIS)**. v.1, n. 1, jan./jun. p.123-133, 2011.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. Revisitando a história do ensino de Sociologia na educação básica. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 35, n.2, 179-189, 2013a.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. O aluno e seu corpo. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 1, p. 145-160, 2013b.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de; SILVA, Camila Ferreira da. Mapeando a Sociologia da Educação no Brasil: análise de um campo em construção. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 289-315, mai./ago. 2014.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. Os desafios teórico-metodológicos do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1019-1044, set./dez. 2014a.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. O Ensino de Sociologia em Debate: entrevista com Amaury Cesar Moraes. **Saberes em Perspectiva**, v. 4, n. 1, p. 239-252, 2014b.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. **Revista Política & Sociedade,** Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 39-62, 2015a.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de; CIGALES, Marcelo Pinheiro. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino de Sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNLD 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 51, n. 3, pp. 279-289, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de; FERREIRA, Vanessa. BÚRIGO, Beatriz. BOIN, Felipe. Pesquisa de campo sobre Ensino de Ciências Sociais: alguns desafios metodológicos **Revista Em Debate**, Florianópolis, v. 13, p. 13-29, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. O ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 55-70, jan./jun. 2016.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. Narrativas escolares de alunos umbandistas no Ensino Superior em Santa Catarina. **Revista Equatorial**, Natal, v. 5, n. 8, p. 120-140, 2018a.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de; BOIN, Felipe; BÚRIGO, Beatriz. Demboski. Quem tem medo de etnografia. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 10-30, jan./abr. 2018.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. O Ensino de Sociologia em Santa Fé (Argentina): algumas pistas comparativas com o caso brasileiro, **Revista Tomo**, Aracajú, s/v, n. 34, p. 393-418, 2019a.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. O Ensino de Sociologia no Uruguai: uma análise a partir das narrativas dos professores. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 18, n. 41, p. 261-279, 2019b.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. Trajetórias e práticas pedagógicas entre professores de Sociologia. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 19, n. 60, p. 308-327, mar. 2019c.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de; MELCHIORETTO, Beatriz. O ensino de Sociologia como tema de pesquisa nas ciências sociais brasileiras. ***BIB***, São Paulo, n. 91, p. 1-26, 2020.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Rodrigues de; STORTO, Letícia Jovelina; LANZA, Fabio. A educação básica brasileira em disputa: doutrinação versus neutralidade. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 468-478, set. 2019.

OLIVEIRA, Dijaci David de. Possibilidades e obstáculos para a inclusão dos temas de direitos humanos no currículo de Sociologia. *In:* OLIVEIRA, Dijaci David de; RABELO, Danilo; FREITAS, Revalino Antônio de. (Orgs.). **Sociologia no ensino médio:** experiências e desafios. Goiânia: UFG/FUNAPE, 2010.

OLIVEIRA, Ian Caetano de; SILVA, Vitor Hugo de Freitas. (Orgs.). **Estado de Exceção Escolar:** uma avaliação crítica das escolas militarizadas. Aparecida de Goiânia: Escultura produções editoriais, 2016. (Piquete).

OLIVEIRA, Jainara Gomes de; FREITAS, Leandro Leal de; DIAS, Rafael Dantas (Orgs.). Dossiê Educação, Sexualidade e Gênero. **Revista Café com Sociologia**, Maceió, v. 6, n. 1, jan./abr. 2017.

OLIVEIRA, Luige Costa Carvalho de. A Sociologia em tempos de crise: a nova conjuntura conservadora brasileira e os destinos da Sociologia no Ensino Médio. *In:* **XXXI Congresso da Associação Latino-americana de Sociologia.** Montevidéu, 3 a 8 de dezembro de 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de Sociologia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, p. 81-98, 2014c.

OLIVEIRA, Márcio de. O ensino da teoria sociológica em alguns cursos de Ciências Sociais de universidades públicas brasileiras. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, p.87-113, set./dez. 2015b.

OLIVEIRA, Natália Braga de; CARNEIRO Silzane. A Educação em Direitos Humanos e a contribuição do Ensino de Sociologia para a ação emancipatória. **Revista Perspectiva Sociológica**, Rio de janeiro, n. 20, p. 66-77, 2º sem. 2017.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. As tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de Sociologia. *In:* MARTINS, Rogéria; FRAGA, Paulo (Orgs.). **O ensino de Sociologia nas modalidades diferenciadas de ensino:** um debate a se conhecer e aprimorar. Rio de Janeiro: Gramma, 2018b. p. 85-96.

OLIVEN, Arabela Campos. Balanço e reflexão sobre a trajetória do GT Educação e Sociedade. **Anuário de Educação**, v. 97, n. 98, p. 319-329, 1998.

OLLICK, Jeffrey; VINITSKY-SEROUSSI, Vered; LEVY, Daniel. **The collective memory reader**. New York: Ed. Oxford, 2011.

OSSIPOV, Gennady Vasilievich (coord.). **A Sociologia na União Soviética**: uma visão marxista das Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

PAIVA, Andréa Lúcia da Silva de. Pensando a questão do negro brasileiro no ensino de Sociologia: breves reflexões sobre a cultura afro-brasileira. **Revista Contemporânea de Educação,** Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 179-198, jan./jun. 2015.

PAIVA, Andréa Lúcia da Silva de. Dinâmicas do Sagrado: falando de religião no ensino de Sociologia. **Inter-Legere**, Natal, v. 1, n. 18, p. 95-115, jan./jun. 2016a.

PAIVA, Marília Luana Pinheiro de. Sociologia & Rock: música como instrumento para reflexão em sala de aula. **Revista Café com Sociologia**, Maceió, v. 5, n. 1. p. 27-36, jan./abr. 2016b.

PEREIRA, Luiza Helena. Qualificando Futuros Professores de Sociologia. **Mediações,** Londrina, v. 12, n. 1, p. 143-158, jan./jun. 2007.

PEREIRA, Luiza Helena. Sociologia: a arte da ruptura, da construção e da explicação. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v.51, n.3, p. 244-250, 2015a.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Disputas curriculares: o que ensinar de Sociologia no ensino médio? **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, vol. 51, n. 3, p. 261-267, set./dez, 2015b.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Ensino de Sociologia e educação popular: problematizando a escola pública. **Inter-Legere**, Natal, v. 1, n. 18, p. 133-149, jan./jun. 2016.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Sociologia escolar e associações científicas: a ABECS como estratégia de luta. **Revista Eletrônica Interações Sociais – REIS**, Rio Grande, v. 1, n. 2, p. 18-29, set./dez. 2017.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire**. Porto Alegre: CirKula, 2018.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Recontextualizando a educação popular: possibilidades teórico-conceituais para uma pedagogia situada. *In:* **Anais** da 39ª Reunião Nacional da ANPEd: Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistência. GT 06: Educação Popular. Niterói, RJ: UFF, 2019.

PEREYRE, Diego; PONTREMOLI, Claudia. ¿La sociología está pasada de moda? Una discusión sobre la enseñanza de sociología en la escuela media en Argentina: docentes, estudiantes y propuesta curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 139-159, 2014.

PERLATTO, Fernando. **A imaginação sociológica brasileira**: a Sociologia no Brasil e sua vocação pública. Curitiba: CRV, 2016.

PERUCCHI, Luciane. **Saberes sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar:** os livros didáticos de OSPB. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PFAFF, Nicolle. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. *In:* WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle, (Orgs.). **Metodologias de Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 254-270.

POLLAK. Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro. v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar. A. O ensino de Sociologia como prática pedagógica de construção de conhecimento. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 16 n. 190, p. 52-56, mar. 2017.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the horizon. MCB University Press, v. 9 n. 5, p.1-6, out. 2001.

QUEIROZ, Paulo Pires de; NEVES, Fagner Henrique Guedes. A Residência Pedagógica no curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense – Niterói/RJ, *In:* QUEIROZ, Paulo P. de (Org.) **Residência pedagógica em Ciências Sociais**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

RAIZER, Leandro; MOCELIN, Daniel Gustavo. Concepções político-ideológicas e didático-pedagógicas dos participantes do IV ENESEB. **Ciências Sociais Unisinos,** São Leopoldo, v.51, n.3, p. 316-329, 2015.

RAIZER, Leandro; CAREGNATO, Célia Elizabete; MOCELIN, Daniel Gustavo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. O Ensino da Disciplina de Sociologia no Brasil: Diagnóstico e Desafios para a Formação de Professores. **Revista Espaço Acadêmico,** Maringá, v. 16, p. 15-26, 2017a.

RAIZER, Leandro, RODRIGUES, Juliano Möller; CAREGNATO, Célia Elizabete. Ensino de Sociologia na Educação Básica: um olhar sobre o perfil e a formação dos professores no Rio Grande do Sul. **Cadernos da associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 187-205, 2017b.

RÊSES, Erlando da Silva. **...E com a palavra: os Alunos -** Estudo das Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio. 2004. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2004.

RÊSES, Erlando da Silva. A Construção do Método no Materialismo Histórico-dialético e a Atualidade do Pensamento Marxista no Contexto da Crise Econômico-financeira. *In:* CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abália da. (Orgs.). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, UnB, 2014, p.

RÊSES, Erlando da Silva; SANTOS, Mário Bispo dos; RODRIGUES, Shirlei Daudt. **A Sociologia no ensino médio:** cidadania e representações sociais de professores e estudantes. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

REVISTA CAFÉ COM SOCIOLOGIA. **Revista do professor e do estudante de Sociologia**, Maceió, v. 1, n. 1, nov. 2012.

REVISTA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA. **Ensino de Sociologia, direitos humanos e educação**. n. 20, 2º sem. 2017.

REZENDE DE CARVALHO, Maria Alice. Temas sobre a organização dos intelectuais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 65, p. 17-31, 2007.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo horizonte: Letramento, 2017.

RIFIOTIS, Theophilos. et al. (Org.) **Antropologia no ciberespaço**. Florianópolis: UFSC, 2010.

ROCHA, Cláudio César Torquato. **Saberes da docência aprendidos no PIBID***:* um estudo com futuros Professores de Sociologia. 2013. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROGÉRIO, Radamés de Mesquita. et al. Jogos didáticos no ensino de Sociologia no ensino médio: relato de uma experiência. **Revista Iniciação Científica** CESUMAR, Maringá, v. 20, n. 1, p.5-15, jan./jun. 2018.

ROGÉRIO, Radamés Mesquita. Relato de Experiência sobre o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Sociologia da Universidade Estadual do Piauí Campus Parnaíba.

Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v.2, nº.1, p. 124-134, 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. **Revista Discursos**, Série Perspectivas em Educação, Braga, n. 2, p. 95-120, dez. 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 2005.

RÖWER, Joana Elisa. Relatar-se para refletir-se: uma experiência de escritas de si nas aulas de Sociologia. **Revista Café com Sociologia**, Maceió, v.3, n.3, p. 34-44, 2014.

RÖWER, Joana Elisa. CUNHA, Jorge L. da. PASSEGGI, Maria da Conceição F. B. S. Por uma Sociologia da suspensão: da recursividade entre concepções e práticas. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 17-45, 2015.

RÖWER, Joana Elisa. Estado da arte: Dez anos de Grupos de Trabalho (GTs) sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015). **Civitas**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 126-147, set. 2016a.

RÖWER, Joana Elisa. **Por uma Sociologia da Suspensão**: ensino de Sociologia e Narrativas de Si como dispositivo de formação. 2016. 213 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Marina, 2016b.

RUSSCZYK, Jaqueline. et al. O Ensino de Sociologia no Contexto das Escolas Rurais e na Interface com a Educação do Campo. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 8, n. 15, p. 133-145, 2013.

SABIDO RAMOS, Olga. Los retos del cuerpo y la investigación sociológica: una reflexión teórico-metodológica. *In:* AGUILAR, Miguel e VILLAGRÁN, Paula (coor). **Cuerpo, espacios y emociones.** Aproximaciones desde las Ciencias Sociales. UNAM: México, 2013, p. 19-54.

SAITO, Mairin Imoto. **A experiência do grupo de extensão da USP "Sociologia em movimento"**: reflexões sobre os sentidos da formação de jovens. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANABRIA, Guillermo Vega. **O Ensino de Antropologia no Brasil**: um estudo sobre as formas institucionalizadas de transmissão da cultura. 2005. 113f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SANCHIS, Pierre. **Religião, cultura e identidade**: matrizes e matizes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SANTOS, André da Rocha; LAURIANO, Alessa Coelho. Leviatã para jovens? O conceito de Estado nos livros didáticos de Sociologia. **Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 203-216, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 777- 821.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Catarina de Almeida; ALVES, Miriam Fábia, MOCARZEL, Marcelo, MOEHLECKE, Sabrina. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 633-647, set./dez. 2019.

SANTOS, Danila Maria dos. et al. **Ensino de Sociologia e a educação do campo**. 2007. Mimeo.

SANTOS, Davisson Charles. C.; GOULART, Débora Cristina. **Sociologia**: formação de conceitos e problematização de práticas sociais. São Paulo: Blucher, 2019.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no Ensino Médio:** o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. 2002. 170 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SANTOS, Mário Bispo dos. **O PIBID na área de ciências sociais**: da formação do sociólogo à formação do professor em Sociologia. 2017. 290 f. Tese (Doutorado Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS, Mário Bispo dos. Diretrizes curriculares estaduais para o ensino de Sociologia: em busca do mapa comum. **Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 40-59, jan./jun. 2012.

SANTOS, Mário Bispo dos. O PIBID na área de ciências sociais: condições epistemológicas e perspectivas sociológicas. **Revista Brasileira de Sociologia**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 55-79, 2014.

SANTOS, Mário. O que pensam os professores? *In:* RÊSES, E; SANTOS, M; RODRIGUES, S. **A Sociologia no ensino médio***:* cidadania e representações sociais de professores e estudantes. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016, p. 39-86.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A Sociologia volta à escola**: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil. 2004. 142 f. Dissertação (mestrado em Sociologia e Antropologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SARANDY, Flávio. Propostas Curriculares em Sociologia. **Revista Inter-Legere**, Natal, [s.v], nº 09, p. 61-84, jul./dez. 2011.

SARANDY, Flávio. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no ensino médio. Revista **Espaço Acadêmico**. Maringá, v. 1, n. 5, p. 1-7, 2001.

SARTORI, Ari José. **A experiência como mediadora no ensino da antropologia para quem não vai ser antropólogo**. 2010. 440 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SASSEN, Saskia. **Sociologia da globalização.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

SAVOYE, Antoine. L'école de Le Play: une propédeutique de la sociologie catholique. **Archives de sciences sociales des religions**, v.3, p. 25-50, 2017.

SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando; BRIDI, Maria Aparecida. A Presença da (Ciência) Política e seus conceitos nos livros didáticos de Sociologia no PNLD 2015. **Em Tese**, Florianópolis, v. 16, n. 01, p. 168-195. jan./jun. 2019.

SCHWEIG, Graziele Ramos. **Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia**: um olhar desde a Antropologia. 2015. 175 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Anicélia Ferreira da. **Contextos e possibilidades de formação continuada para professores de Sociologia no Ensino Médio**: a experiência do IFPE Campus Pesqueira. 2015. 110 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio). Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2015.

SILVA, Benectido (Org.). **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. **Sociologia da Sociologia da educação:** caminhos e desafios de uma policy science no Brasil. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A Imaginação Sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes. **Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia –** Universidade Estadual de Londrina, Paraná, p. 1-15, 2005.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Das Fronteiras entre ciências e educação escolar:** as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no estado do Paraná (1970-2002). 2006. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. et al. (Orgs.). **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa**. Londrina: UEL; SET-PR, 2009.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. *In:* MORAES, Amaury César (Coord.). **Sociologia: ensino médio**. Brasília: MEC, SEB, 2010, p. 15-44.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; VICENTE, Daniel Vitor. Quadro nacional dos docentes de Sociologia no ensino médio: desafios da formação docente entre textos, dados e contextos. **O Público e o Privado** (UECE), Fortaleza, v. 24, n.2, p. 36-47, 2014.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. et al. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v.51, n.3, p. 330-342. 2015.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. GONÇALVES, Danyelle Nilin. **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume, 2017.

SILVA, José Martins da. Aprendendo a jogar: uma experiência nas aulas de Sociologia do Ensino Médio. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais** (**CABECS)**, Rio de Janeiro, v.3, n. 2, p.11-25, 2019.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

SILVA, Rafael Santana da. **República em Jogo**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas em Educação Básica) Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2017.

SIMIONI, Ana Paula C. **Profissão artista:** pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2008.

SOARES, David Gonçalves. A pesquisa como ferramenta de ensino em Sociologia: sentidos, obstáculos e potencialidades em livros didáticos e em práticas docentes. **Ciências Sociais Unisinos,** São Leopoldo, v. 53, n. 2 p. 378-388, mai./ago. 2017.

SOARES, Jefferson da Costa. **Dos professores "estranhos" aos catedráticos**: aspectos da construção da identidade profissional docente no Colégio Pedro II (1925-1945). 2014, 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SOARES, Jefferson da Costa. A Construção do Currículo de Sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941). **Cadernos de História da Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 95-113, jan./abr. 2015.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SONTAG, Susan. **Sobre a fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SORLIN, Pierre. **Sociologie du Cinéma**. Paris: Aubier, 1977.

SOUZA, Agnes Cruz de. **A Sociologia Escolar:** imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina. 2017. 363 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho/Campus de Araraquara, Araraquara, 2017a.

SOUZA, Erivelto Santiago. **Processos educativos em práticas docentes de Sociologia:** perspectivas para a educação das relações étnico-raciais no ensino médio. 2017. 214 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017b.

SOUZA, Fernando Ponte de. (Org.). **Sociologia**: conhecimento e ensino. Florianópolis: Editoria Em Debate, 2012.

SOUZA, Lucas. Sociologia no Ensino Médio: entre a contingência e essencialidade. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS),** Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 35-51, jan./jun. 2017c.

SPOSITO, Marília. Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n.57, p. 210-226, mar./mai. 2003.

STHIEL, Neusa Anklam. **O riso como denúncia social.** Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_neusa_anklam_stiehl.pdf>. Acesso em: 11 de dez. 2019.

STRECK, Danilo Romeu. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 300-310, mai./ago. 2010.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. **Ensinar Sociologia**: análise dos recursos didáticos. 2007. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, [s.v], n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Fátima; GUEDES, Simone Lahud; CAROSO, Carlos. **Experiências de Ensino e Prática em Antropologia no Brasil**. Brasília: Ícone Gráfica e Editora, 2010.

TOSCANO, Geovânia da Silva. **Extensão universitária e formação cidadã**: UFRN e UFBA em ação. 2006. 286 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

TRINDADE, Hélgio. et al. (Orgs.). **As Ciências Sociais na América Latina em perspectiva comparada (1930-2005)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

UNESCO. **Les sciences sociales**. Paris: UNESCO, v. XII, 1954.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional**. 2017. Disponível em: https://profsocio.ufc.br/. Acesso em: 10 mar. 2020.

VALLE, Ione Ribeiro; SOULIÉ, Charles. **Pierre Bourdieu***:* uma Sociologia ambiciosa da educação. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática geral e didáticas específicas: pontos para reflexão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 17, n. 1, p. 13-19, jan./jun. 2014.

VIANA, Nildo. **Heróis e Super-Heróis no Mundo dos Quadrinhos**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2005.

VIANA, Nildo. **Escritos Metodológicos de Marx.** Goiânia, Alternativa, 2007.

VIANA, Nildo. Os Autores Clássicos da Sociologia no Ensino Superior. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 13, n. 2, p. 140-145, mai./ago., 2013a.

VIANA, Nildo. **Quadrinhos e crítica social**: o universo ficcional de Ferdinando. Rio de Janeiro: Azougue, 2013b.

VILLAS BÔAS, Glaucia. Currículo, iniciação científica e evasão nos cursos de Ciências Sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v.15, n.1, p.45-62, 2003.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista brasileira de história da educação**, São Paulo, v. 8, n. 3 [18], p. 173-215, 2008.

VITALE, Philippe. A Sociologia frente aos riscos dos livros didáticos de ciências econômicas e sociais. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 114-131, 2015.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la Educación**. Lima/Peru: Ministerio de Educación, 2001.

WEBER, Silke. A Produção Recente Na Área de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 22-32, 1992.

WILLEMS, Emílio. Como se ensina Sociologia. **Sociologia**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1939. (Suplemento).

WILLEMS, Emílio. A imitação e o controle social. **Sociologia**, São Paulo, v. 2, n. 1, 1940.

WILLEMS, Emílio. Depoimentos de Emílio Willems. *In:* CORRÊA, Mariza. **História da Antropologia no Brasil (1930-1960)**. Testemunhos: Emílio Willems, Donald Pierson. Campinas: Unicamp; São Paulo: Vértice, 1987, p. 117-127.

ZAN, Dirce Pacheco. O Estágio na Formação do Professor de Sociologia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 447-458, set./dez. 2011.

ZARIAS, Alexandre. et al. Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio): ampliando a formação continuada de professores do ensino médio. *In:* SILVA, Ileizi; GONÇALVES, Danyelle. **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Annablume, 2017. p. 289-304.

ZORZI, Analisa; KIELING, Francisco dos Santos. **Metodologia de Ensino em Ciências Sociais**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

***DOCUMENTOS** (Constituição, Leis, Decretos, Normativas, Projetos de Lei, Portarias, Pareceres, Resoluções, Declarações, etc.) – em ordem cronológica.*

BRASIL. **Decreto nº. 10.202, de 9 de março de 1889.** Aprova o Regulamento para o Imperial Colégio Militar. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1889, Página 247 Vol. 1 pt II (Publicação Original). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-10202-9-marco-1889-542443-publicacaooriginal-51422-pe.html. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de Janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providencias. (Revogado pelo Decreto nº 99.999, de 1991). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782a.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 18.564, de 15 de janeiro de 1929.** Altera a seriação do curso do ensino secundário no Colégio Pedro II. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-18564-15-janeiro-1929-502422-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário (Lei Francisco Campos). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-5046 pe.html. Acesso em junho de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 21.241 de 4 de abril de 1932**. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D21241.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Rio de Janeiro, 22 de janeiro de 1942, 121º da Independência e 54º da República. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 1942, 121º da Independência e 54º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: http://legis.senado.leg.br/norma/529159/publicacao/15805645. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Rio de Janeiro, 9 de abril de 1942, 121º da Independência e 54º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 1943, 122º da Independência e 55º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del6141.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Rio de Janeiro, 2 de janeiro de 1946, 125º da Independência e 58º da República. Disponível em: http://legis.senado.leg.br/norma/533568/publicacao/15813703. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Rio de Janeiro, 2 de janeiro de 1946, 125 de Independência e 58º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Rio de Janeiro, 10 de janeiro de 1946, 125º da Independência e 58º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Rio de Janeiro, 20 de Agosto de 1946, 125º da Independência e 58º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm. Acesso em: mai. 2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. Portaria MTE nº 1.002, de 29 de setembro de 1967. Institui nas empresas a categoria de estagiário. Ministério do Trabalho. E da Previdência Social. Gabinete do Ministro. **DOU** de 06/10/1967, n. 190, Seção I, Página 10.161. Brasília, DF, 1967. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_3416594_PORTARIA_N_1002_DE_29_DE_SETEMBRO_DE. Acesso junho de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970.** Institui a Coordenação do "Projeto Integração", destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências. (Revogado pelo Decreto nº 87.497, de 1982). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D66546.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº. 75.778, de 26 de maio de 1975.** Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau, no Serviço Público Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D75778.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977.** Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6494.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982.** Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. (Revogado pelo Decreto nº 9.757, de 2019). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D87497.htm#art13. Acesso em junho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 399, de 28 de junho de 1989.** Estabelece a organização para registro de professores e especialistas em educação. Disponível em: http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/665036/RESPOSTA_PEDIDO_Portaria_MEC_0399_1989_registro_de_professores.pdf. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº. 99.999, de 11 de janeiro de 1991.** Revoga os decretos que menciona. (Revogado pelo Decreto de 5.9.1991). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D99999.htm. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. **Decreto de 5 de setembro de 1991.** Ressalva os efeitos jurídicos de declarações de interesse social ou de utilidade pública e revoga os decretos que menciona. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/Anterior%20a%202000/Dnn7-05-09-91.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial:** livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf. Acesso em junho de 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. Acesso em junho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei nº 3.178/1997, Deputado Padre Roque Zimmermann. Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário da Câmara dos Deputados**, junho de Brasília, DF. 1997. Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD07JUN1997.pdf#page=73. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Portaria MEC nº 524, de 12 de junho de 1998.** Suspende, mediante revogação da Portaria n.º 399/89, a expedição de registro profissional a professores e especialistas em educação. Disponível em: https://sites.google.com/site/afipemgfilosofia/homepage/legislacao/federal/portaria-mec-no-524. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. Parecer do CNE/CP nº 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **DOU**, 18/01/2002, Seção I, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Lei 10-639, de 9 de janeiro de 2003.** Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei nº. 1.641-B/2003,** Deputado Ribamar Alves. Altera dispositivos do art. 36 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B5571F379BD7D2AF2E3BA490A669F955.node2?codteor=189499&filename=Avulso+-PL+1641/2003. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 27 de agosto de 2004.** Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, Brasília, DF. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022004.pdf. Acesso em: junho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de novembro de 2005.** Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. Parecer do CNE/CEB nº 38/06. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. **DOU**, 14/08/2006. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM):** Ciências humanas e suas tecnologias**.** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de junho de 2007.** Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/583517/publicacao/15746125. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. Portaria normativa nº 7, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **DOU,** 23/06/2009, N. 117, Seção 1, Página 31. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Revogada-Portaria-Normativa-n_7-22-de-junho-2009-Mestrado-Profissional.pdf. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **DOU.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **DOU,** 29/12/2009. N. 248, Seção I, Página 20. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. (Estatuto da Juventude). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12852-5-agosto-2013-776713-norma-pl.html. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política curricular para a educação básica:** contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação: Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 7.180, de 2014** (Escola sem Partido). Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1661955&filename=VTS+1+PL718014+%3D%3E+PL+7180/2014. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - 2ª versão. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Ação diretas de inconstitucionalidade 5.537/AL e 5.580/AL.** Ministério Público Federal. Procuradoria-Geral da República. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/adi-5580-e-adi-5537-escola-livre.pdf,. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Casa Civil. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016.** Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. Portaria nº 242, de 10 de fevereiro de 2017. Reconhecimento do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede (ProfSocio). **DOU**, publicado em 17/02/2017. Número 33, Seção 1, páginas 206-209. Brasília, DF, 2019. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retira a obrigatoriedade da Sociologia como componente disciplina no ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho

Nacional de Educação, Ministério da Educação. Brasília, DF. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. Brasília, DF. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, Ministério da Educação, 2018. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 3 de outubro de 2018.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura)e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9. 665, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. (Revogado pelo Decreto nº 10.195, de 2019). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.757, de 11 de abril de 2019.** Declara a revogação, para os fins do disposto no art. 16 da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, de decretos normativos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9757.htm. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **DOU**, publicado em 06/09/2019. Edição 173, Seção 1, página 1. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_n10004_de_5_de_setembro_de_2019_dou_pecim.pdf.> Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. **DOU**, publicada em 21/11/2019. Edição 225, Seção 1, Página 42. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_2015_20112019.pdf. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.252. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. **DOU,** publicado em 21/02/2020, Edição 37, Seção 1, Página 2. Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-10.252-de-20-de-fevereiro-de-2020-244585036. Acesso em: mai. 2020.

ÍNDICE REMISSIVO

AUTORES(AS)

ADELIA MIGLIEVICH-RIBEIRO, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

AGNES CRUZ DE SOUZA, Instituto Federal de São Paulo (IFSP).

ALEXANDRE BARBOSA FRAGA, Secretaria de Est. de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

ALEXANDRE JERONIMO CORREIA LIMA, Universidade Federal do Ceará (UFC).

AMARO XAVIER BRAGA JR, Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

AMAURY CESAR MORAES, Universidade de São Paulo (USP).

AMURABI OLIVEIRA, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

ANA LUCIA MARTINS, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

ANA MARTINA BARON ENGERROFF, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

ANDRÉA LÚCIA DA SILVA DE PAIVA, Universidade Federal Fluminense (UFF).

ANDREIA DOS SANTOS, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

ANITA HANDFAS, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

ANTONIO ALBERTO BRUNETTA, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

BERNARDO SFREDO MIORANDO, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

BRUNO JOSÉ RODRIGUES DURÃES, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

CAMILA FERREIRA DA SILVA, Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

CÉLIA ELIZABETE CAREGNATO, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

CÉSAR ALESSANDRO SAGRILLO FIGUEIREDO, Universidade Federal do Tocantins (UFT).

CHARI M. BREVERS GONZALEZ NOBRE, Universidade Federal do Paraná (UFPR).

CRISTIANO DAS NEVES BODART, Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

DANIEL GUSTAVO MOCELIN, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

DANYELLE NILIN GONÇALVES, Universidade Federal do Ceará (UFC).

DAVID GONÇALVES SOARES, Universidade Federal Fluminense (UFF).

DÉBORA CRISTINA GOULART, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

DIOGO TOURINO DE SOUZA, Universidade Federal de Viçosa (UFV).

EDINEIDE JEZINE, Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

EDUARDO CARVALHO FERREIRA, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

EDUARDO DIMITROV, Universidade de Brasília (UnB).

ERLANDO DA SILVA RÊSES, Universidade de Brasília (UnB).

EVELINA ANTUNES F. DE OLIVEIRA, Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

FAGNER CARNIEL, Universidade Estadual de Maringá (UEM).

FÁTIMA IVONE DE OLIVEIRA FERREIRA, Colégio Pedro II (CPII/RJ).

FERNANDA FEIJÓ, Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

GRAZIELE RAMOS SCHWEIG, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

GUSTAVO CRAVO DE AZEVEDO, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

ILEIZI FIORELLI SILVA, Universidade Estadual de Londrina (UEL).

IRAPUAN PEIXOTO LIMA FILHO, Universidade Federal do Ceará (UFC).

IVAN FONTES BARBOSA, Universidade Federal de Sergipe (UFS).

JOANA ELISA RÖWER, Univers. da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

JORDÂNIA DE ARAÚJO SOUZA, Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

JORGE LUIZ DA CUNHA, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

JOSÉ MARCIANO MONTEIRO, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

JOSEFA ALEXANDRINA DA SILVA, Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL).

JUAREZ LOPES DE CARVALHO FILHO, Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

JULIA POLESSA MAÇAIRA, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

KATIUSCIA C. VARGAS ANTUNES, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

LEANDRO RAIZER, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

LEONARDO RAFAEL DOS SANTOS LEITÃO, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

LÍGIA WILHELMS ERAS, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

LUCINÉIA SCREMIN MARTINS, Universidade Federal de Goiás (UFG).

LUIS FLÁVIO REIS GODINHO, Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

LUIZ FERNANDES DE OLIVEIRA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

LUIZA HELENA PEREIRA, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

MARCELO PINHEIRO CIGALES, Universidade de Brasília (UnB).

MARIA VALÉRIA BARBOSA, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

MARIANA TOLEDO FERREIRA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

MARILI PERES JUNQUEIRA, Universidade de Federal de Uberlândia (UFU).

MAURO MEIRELLES, Laboratório Virtual e Interativo de Ciências Sociais (LAVIECS/UFRGS).

NAIARA DAL MOLIN, Instituto Federal Sul Rio-grandense (IFSul).

NELSON DACIO TOMAZI, Universidade Estadual de Londrina (UEL).

NILDO VIANA, Universidade Federal de Goiás (UFG).

NISE JINKINGS, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

NORA KRAWCZYK, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

PAULO FRAGA, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

RADAMÉS DE MESQUITA ROGÉRIO, Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

RAFAELA REIS AZEVEDO DE OLIVEIRA, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

RICARDO CESAR ROCHA DA COSTA, Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).

RICARDO COLTURATO FESTI, Universidade de Brasília (UnB).

ROBERTA DOS REIS NEUHOLD, Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

ROGÉRIA MARTINS, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

ROGÉRIO MENDES DE LIMA, Colégio Pedro II (CPII/RJ).

ROSÂNGELA DUARTE PIMENTA, Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

SAYONARA LEAL, Universidade de Brasília (UnB).

SILVANA MARIA BITENCOURT, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

SIMONE MEUCCI, Universidade Federal do Paraná (UFPR).

STEFAN KLEIN, Universidade de Brasília (UnB).

THIAGO DE JESUS ESTEVES, Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/RJ).

THIAGO INGRASSIA PEREIRA, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

THIAGO MATIOLLI, Rede Santa Mônica Centro Educacional (RJ).

VILMA SOARES DE LIMA BARBOSA, Universidade Federal de Sergipe (UFS).

VINICIUS CARVALHO LIMA, Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).

WELKSON PIRES, Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Este **Dicionário do Ensino de Sociologia** representa muito mais do que um preciso instrumento didático para quem enfrenta o desafio de lidar com essa disciplina no processo de ensino-aprendizagem. Sem descuidar do seu papel pedagógico, ele indica a institucionalização de um subcampo de pesquisa que adquiriu sua plena maturidade intelectual. O que temos aqui é a prática elevada ao nível do conceito: como (auto)reflexão científica, trata-se de uma autêntica Sociologia do ensino de Sociologia. Preparados por especialistas da área, os verbetes trabalhados contribuem para a construção de uma gramática comum que fortalece epistemologicamente a reflexão sobre a história, as características e os desafios do ensinar Sociologia.

Carlos Eduardo Sell, Departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

ISBN 978-658760000-0

Apoio: